DOCUMENT RESUME

ED 371 471 EA 025 916

AUTHOR	Hargreaves, Andy; And Others
TITLE	Les annees de transition: une epoque de changement. Reveu et analyse des projets pilotes sur les questions relatives aux annees de Transition. Volume 1: Resume (Year of Transition: Times for Change. A Review and Analysis of Pilot Projects Investigating Issues in the Transition Years. Volume 1: Summary).
INSTITUTION	Ontario Ministry of Education and Training, Toronto.
REPORT NO	ISBN-0-7778-1238-X
PUB DATE	93
NOTE	56p.; Report issued in four volumes and one appendix: volume 1 only also available in French, see EA 025 915-920.
AVAILABLE FROM	MGS Publications Services, 880 Bay Street, 5th Floor, Toronto, Ontario M7A 1N8, Canada (4 volume set: ISBN-0-7778-1180-4).
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Change Strategies; *Educational Change; Educational Improvement; Foreign Countries; Junior High Schools; Middle Schools; Program Effectiveness; *Program Implementation; *School Restructuring
IDENTIFIERS	*Ontario

ABSTRACT

In 1990, the Ontario (Canada) Ministry of Education implemented the Transition Years project, an initiative for restructuring middle-grades education. This French-language document presents findings of a study that identified effective policies and practices used by the pilot schools. Data were derived from: (1) surveys completed by staffs in approximately 325 of the 396 pilot sites in English and French-language schools; (2) a survey of 3,557 students in the 325 schools; and (3) case studies of six participating schools. The educational change is analyzed according to the following dimensions--substance, context, purpose, process, and realities. Findings indicate that teachers were confused about the project's purpose and that sites had varying purposes of scope. Finally, a partnership is needed among teachers, students, and parents for successful implementation. Four figures are included. (LMI)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

EA

ED 371 471

Les années de transition : Une époque de changement

Revue et analyse des projets pilotes sur les questions relatives aux années de transition

Volume 1 : Résumé

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

B. M. Hildebrand

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Chercheurs principaux
Andy Hargreaves
Kenneth Leithwood
Diane Gérin-Lajoie
Brad Cousins
Dennis Thiessen

Collaboratrices
Lorna Earl
Elizabeth Smyth

Ontario

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions qu'y exposent les auteurs et auteures sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

EA025916

BEST COPY AVAILABLE

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

Les années de transition : Une époque de changement

Revue et analyse des projets pilotes sur les questions relatives aux années de transition

Volume 1 : Résumé

Chercheurs principaux :
Andy Hargreaves
Kenneth Leithwood
Diane Gérin-Lajoie
Brad Cousins
Dennis Thiessen

Collaboratrices :
Lorna Earl
Elizabeth Smyth

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions qu'y exposent les auteurs et auteures sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

©IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1993

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8

(416) 326-5300
(sans frais) 1-800-668-9938

Les commandes doivent être accompagnées
d'un chèque ou mandat-poste libellé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Ce rapport a été publié en quatre volumes avec une Annexe. Le premier volume est disponible en Français.

Volume One:	Context and Summary
Volume Two:	Explaining Variations in Progress
Volume Three:	The Realities of Restructuring: Case Studies of Transition
Volume Four:	Exemplary Practices in the Transition Years: A Review of Research and Theory

Technical Appendix to Volume Two

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:
Les années de transition, une époque de changement

Publié aussi en anglais sous le titre: Years of transition, times for change, v. 1.
"Volume 1, Résumé".
ISBN 0-7778-1238-X

1. Articulation (Éducation) 2. Enseignement--Réforme--Ontario. 3. Élèves d'école moyenne--Ontario. I. Ontario. Ministère de l'éducation et de la formation.

LB1623.Y4214 1993 373.2'36 C93-092560-2

Table des matières

1.0	Introduction	1
2.0	Le contexte actuel	1
3.0	Stratégies de changement	5
4.0	Antécédents historiques et politiques	9
5.0	Objectifs de l'étude	16
6.0	Cadre conceptuel	18
7.0	Plan de recherche	19
8.0	Étude quantitative	21
9.0	Étude de cas qualitative	32
10.0	Conclusions	41
	Bibliographie	*48*

1.0
Introduction

Voici le rapport de recherche final sur les questions soulevées lors des projets pilotes financés par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario dans le cadre des initiatives liées aux années de transition -- soit les 7e, 8e et 9e années. Il comprend quatre volumes. Le présent document *Volume 1 : Résumé* décrit les antécédents historiques et politiques de la réforme des années de transition en Ontario, et situe dans ce contexte général l'élaboration des projets pilotes financés par le ministère ainsi que les travaux de recherche actuels sur ces projets. Il résume ensuite le plan de l'étude, les méthodes de recherche utilisées et les principales conclusions de l'étude. Tous ces éléments sont présentés de façon détaillée dans les autres volumes du rapport.

Le document intitulé *Volume 2: Explaining Variations in Progress* décrit la composante quantitative de l'étude, fondée sur les données recueillies auprès des élèves et du personnel enseignant et administratif dans les écoles participant aux projets pilotes. Le document intitulé *Volume 3: Realities of Restructuring* décrit la composante qualitative de l'étude et illustre de façon détaillée comment les gens traduisent et interprètent la réforme dans six écoles (quatre de langue anglaise et deux de langue française) participant aux projets pilotes dans différentes régions de la province. Ce volume comporte aussi un chapitre distinct sur les perspectives des parents concernant les initiatives liées aux années de transition.

Le document intitulé *Volume 4: Exemplary Practices in the Transition Years: A Review of Research and Theory* passe en revue les publications et les travaux de recherche sur les années de transition dans chacune des composantes, comme le programme d'études de base et les services aux élèves, qui sont au coeur de l'initiative du gouvernement provincial.

2.0
Le contexte actuel

Les changements auxquels nos élèves et nos écoles sont aujourd'hui confrontés ne concernent pas seulement l'éducation, mais le passage plus général d'une société industrielle à une société postindustrielle. Ces changements présentent des défis dans les domaines suivants :

- souplesse économique et professionnelle
- complexité technologique
- incertitude scientifique
- diversité culturelle et religieuse
- fluidité organisationnelle.

2.1 Souplesse économique et professionnelle

En cette fin de siècle, le marché du travail, les possibilités d'emploi et les structures professionnelles connaissent une métamorphose remarquable. Depuis l'avènement de la fibre optique, de l'informatisation et de la miniaturisation, nos économies postindustrielles fabriquent des objets de petites dimensions plutôt que de gros objets, et fournissent des services, des connaissances et de l'information plutôt que des produits. Cette tendance rend nécessaire le recours à une population active qui ne se trouve plus principalement cantonnée dans le monde des cols bleus et de la fabrication classique, mais plutôt dans le monde des cols blancs et des secteurs des services et de l'information. L'émergence d'une économie plus souple rend nécessaire le recours à des aptitudes et approches nouvelles comme la résolution créatrice de problèmes, la commercialisation adaptée et les stratégies efficaces de communication (Reich, 1992).

2.2 Complexité technologique

Une caractéristique fascinante de notre société postindustrielle est son degré de saturation par les images engendrées par la technologie. Au Canada, les adolescentes et les adolescents de 12 à 17 ans passent 2,7 heures par jour à regarder la télévision, et les enfants 3,1 heures par jour. En 1989, 82 % des adolescentes et adolescents de 15 à 19 ans savaient se servir d'un ordinateur; 63 % avaient reçu une formation théorique sur l'utilisation de l'ordinateur, et 35 % avaient un ordinateur à la maison (Lowe, 1990). Aujourd'hui, un grand nombre de jeunes vivent dans un monde où la réalité cherche à se conformer à ses images, qui la submergent et dont on ne peut la distinguer.

Le caractère spectaculaire et superficiel d'une culture visuelle instantanée peut remplacer et faire oublier le discours moral nécessaire et la réflexion attentive qui caractérisent une culture davantage axée sur l'oral et l'écrit. Les choix qui s'imposent ne sont cependant pas entre l'acceptation sans discernement de la technologie ou son rejet pur et simple. La difficulté à surmonter, c'est d'accepter

efficacement les images et les technologies du monde postindustriel, sans abandonner l'analyse critique, le jugement moral et la réflexion attentive qu'elles menacent de remplacer.

2.3 Incertitude scientifique

L'évolution des communications et des technologies entraîne des changements dans ce que nous savons et la façon dont nous l'avons appris. Les communications globales et les technologies complexes compriment l'espace et le temps, accélérant le rythme du changement dans le monde que nous cherchons à connaître et dans nos façons d'acquérir cette connaissance. À son tour, ce phénomène menace la stabilité et la durée de nos connaissances, les rendant fragiles et provisoires. En outre, l'augmentation des migrations et des déplacements internationaux favorise les rapprochements entre les différents systèmes de croyances. À bien des égards, cette transformation de nos façons d'apprendre nous fait passer d'un état de certitude culturelle à un état d'incertitude culturelle. Les faits auparavant incontestables deviennent maintenant moins crédibles et plus exposés à l'examen et à des modifications. À mesure que les connaissances scientifiques deviennent de plus en plus provisoires - leurs conclusions étant révisées ou révoquées à un rythme sans cesse plus rapide - l'enquête, l'analyse, la collecte des données et le fait «d'apprendre à apprendre» de façon critique prennent une importance accrue.

2.4 Diversité culturelle

Du fait que le pourcentage d'enfants dans la population canadienne est en baisse et que le taux de fécondité est inférieur à l'indice de renouvellement, le gouvernement canadien a augmenté les seuils d'immigration pour la période 1990-1995. Le nombre d'enfants immigrants devrait augmenter de façon considérable, passant à 300 000 enfants en 1990-1995 par rapport aux 160 000 enfants arrivés entre 1984 et 1989. De ce nombre, 47 % devraient venir d'Asie, 27 % d'Europe et 16 % des Antilles, d'Amérique Centrale et d'Amérique du Sud (Burke, 1992). La plupart de ces enfants (55 %) s'installeront en Ontario.

2.5 Fluidité organisationnelle

Les organisations bureaucratiques habituelles ne sont guère fonctionnelles dans les circonstances instables de l'âge postindustriel. Les fonctions spécialisées et les structures de repli qui en découlent créent des cloisonnements qui empêchent l'identification à l'ensemble de l'entreprise et aux objectifs qu'elle poursuit. Les structures, les rôles et les responsabilités élaborés pour un ensemble d'objectifs

au cours du lancement de l'entreprise ont tendance à se solidifier et deviennent incapables de s'adapter aux nouveaux objectifs et aux nouvelles possibilités qui surgissent.

Dans les structures hiérarchiques classiques de responsabilité et de supervision, au fur et à mesure que le changement s'accélère, que les innovations se multiplient et que les délais du processus décisionnel deviennent plus serrés, les responsables et les superviseurs ont tendance à être débordés. En conséquence, ils peuvent prendre de mauvaises décisions ou des décisions précipitées, ou ne pas prendre de décision du tout.

Les modèles de délégation de pouvoirs et de filière hiérarchique qui constituent la réponse judicieuse aux problèmes de la taille et de la complexité dans un contexte relativement stable ne font que gêner l'entreprise dans un contexte de changement rapide. Cela retarde la prise de décision et la souplesse d'initiative et réduit le risque et l'opportunisme qui sont indispensables au succès lors des périodes d'agitation.

Les organisations les plus susceptibles de s'imposer dans le monde postindustriel, fait-on généralement valoir, sont celles qui sont caractérisées par la souplesse, l'adaptabilité, la créativité, l'opportunisme, la collaboration, l'amélioration continue, l'orientation positive vers la résolution de problèmes et la volonté de maximiser leur capacité de se connaître et de connaître leur environnement.

2.6 Le contexte actuel et les études au cours des années de transition

Au cours des années de transition, les études se déroulent alors dans un contexte marqué par la diversité culturelle, l'incertitude scientifique, la complexité technologique, la souplesse économique et professionnelle et une fluidité organisationnelle croissante. En raison de ce contexte, les écoles doivent mettre l'accent sur des aptitudes et des qualités comme l'adaptabilité, la responsabilité, la souplesse et la capacité de travailler avec les autres, se livrer à des expériences au moyen d'applications novatrices de la technologie, élargir leurs approches de l'enseignement et de l'apprentissage, répondre aux besoins de populations beaucoup plus importantes et davantage diversifiées sur le plan culturel, ethnique et religieux, et devenir des organismes d'apprentissage efficaces. Après avoir déployé certains efforts en vue d'accroître leur efficacité et d'améliorer leurs activités, certaines écoles se sont tournées vers la *réforme systématique* et la *restructuration* en vue de modifier leurs pratiques de façon importante.

3.0
Stratégies de changement

3.1 Comme le désengagement et le décrochage scolaire causaient toujours des problèmes, un grand nombre d'éducatrices et d'éducateurs ont d'abord réagi en adoptant des programmes axés sur *une école plus efficace* ou des projets visant une *amélioration de l'école*. Mécontents de ces approches, certains ont plutôt déployé des efforts considérables en vue d'une *réforme systématique* ou d'une *restructuration de l'école*. Chacune de ces stratégies est ici brièvement présentée et analysée.

3.2 Une école plus efficace

Les recherches et les applications axées sur une école plus efficace sont fondées sur le principe fondamental selon lequel l'école peut jouer un rôle important dans le rendement des élèves, quels que soient leurs antécédents sociaux. Préconisées au nom d'une plus grande équité en éducation (Edmonds, 1979), ces recherches et ces applications partent du principe que tous les élèves peuvent apprendre (Murphy, 1992). Elles sont clairement axées sur les résultats, la responsabilité des élèves dans leur apprentissage et la persistance des efforts en vue d'atteindre ces résultats.

Les diverses études sur le sujet ont permis de mieux connaître les principaux critères d'une école efficace (Purkey and Smith, 1983; Reynolds, 1988; Lezotte, 1989). En voici quelques-uns :

- attentes élevées concernant le rendement des élèves;
- importance accordée à l'enseignement, tel qu'indiqué, par exemple, par les proportions élevées de temps d'enseignement;
- climat scolaire de sécurité, d'ordre et de soutien;
- orientation vigoureuse de la part de la direction de l'école;
- mesure systématique du rendement des élèves servant de base à l'évaluation des programmes.

Les travaux de recherche sur la plus grande efficacité des écoles ont sûrement contribué à remettre en question les hypothèses classiques et présomptueuses selon lesquelles les enfants sont «victimes» de leurs antécédents sociaux et familiaux. Il nous ont incités à reconnaître que tous les élèves peuvent apprendre et à les encourager à le faire. Mais les stratégies utilisées en vue d'accroître l'efficacité des écoles ont englobé un ensemble limité de résultats d'apprentissage, incompatible avec les exigences et les complexités du monde postindustriel. Et si nous savons à quoi ressemble une école efficace, nous ne savons pas comment en créer une ou la maintenir. Les recherches et les applications sur l'amélioration de l'école ont constitué une réponse à ces limites.

3.3 Amélioration de l'école

L'amélioration de l'école est axée sur le processus du changement plutôt que sur son produit. Il s'agit de savoir si l'école peut changer, et comment elle peut le faire. Voici comment on peut résumer les principales conclusions des recherches et des applications sur l'amélioration de l'école (selon Stoll et al., à paraître) :

- L'amélioration réussie de l'école est un processus, et non le résultat de l'adoption, de la mise en oeuvre, de l'institutionnalisation et de la gestion du changement (Fullan, 1991).

- L'amélioration réussie de l'école fait appel à la résolution continue de problèmes par tous les participants, et non au changement imposé de l'extérieur. Comme le disent Fullan et Miles (1992), «les problèmes sont nos amis».

- L'amélioration réussie de l'école suppose une participation importante du personnel enseignant au processus de l'amélioration et de la planification de ses objectifs premiers.

- L'amélioration réussie de l'école alimente des cultures de soutien de l'enseignement qui valorisent la collaboration professionnelle, la confiance, l'acceptation des risques et la volonté d'une amélioration continue (Rosenholtz, 1989).

- L'amélioration réussie de l'école est constamment axée sur l'enseignement, qui se trouve au coeur des efforts d'amélioration.

- L'amélioration de réussie l'école reconnaît que l'école est au centre du changement (Sirotnik, 1987).

Si l'amélioration de l'école nous a fourni des modèles et des méthodes utiles pour susciter un changement positif dans les écoles à l'avantage des élèves, elle s'est aussi heurtée à des limites importantes. Des stratégies particulières sont parfois difficiles à reproduire et se heurtent souvent à des structures et méthodes traditionnelles qui évoluent lentement, quand elles ne sont pas imperméables au changement. Une «troisième vague» de stratégies est apparue pour faire face à ces structures.

3.4 Une réforme systémique

Dans son ouvrage *The Predictable Failure of Educational Reform*, Seymour Sarason fait valoir qu'en fonction du critère de leurs répercussions en classe, la plupart des réformes éducatives ont échoué (Sarason, 1990). L'une des raisons de cet échec, c'est que les diverses composantes des réformes éducatives n'ont pas été conçues ni abordées comme un ensemble, dans leurs interrelations, comme un système complexe. Si des composantes comme le changement du programme d'études, le perfectionnement professionnel ou de nouveaux procédés pédagogiques sont abordées isolément, tandis que d'autres restent inchangées, le succès des réformes sera presque certainement sapé. Le perfectionnement du personnel enseignant et l'amélioration du professionnalisme doivent aussi se faire en même temps que des changements sont apportés au programme d'études, à l'évaluation, à l'animation et à l'organisation scolaire. Pour être globale, la réforme doit aussi être systémique.

Si les limites des stratégies de changement axées sur une école plus efficace ou sur l'amélioration de l'école ont incité un grand nombre de personnes à adopter les principes de la réforme systémique, ces principes ont souvent été appliqués en oubliant d'y intégrer certaines des leçons fondamentales de l'amélioration de l'école, en particulier la nécessité d'un engagement envers les réformes de la part du personnel enseignant qui sera responsable de leur mise en oeuvre. On a souvent eu tendance, en appliquant une réforme systémique, à imposer de nouveaux programmes, des examens publics, des tests standardisés et d'autres mesures analogues aux membres du personnel enseignant sans tenir compte de la nécessité pratique ou politique de les consulter ou d'obtenir leur autorisation (Goodson, 1990; Hargreaves, 1989; Hargreaves et Reynolds, 1989). Les modèles de changement qui visent à favoriser l'engagement du personnel enseignant responsable des réformes sont beaucoup plus susceptibles d'être efficaces que ceux qui font principalement appel à des contrôles. Cela n'élimine pas le rôle de la réforme systémique, mais soulève des questions sur la façon dont la réforme doit être gérée et les personnes qui doivent participer à son élaboration. Ces questions soulignent la nécessité d'allier des stratégies de *restructuration* aux tratégies de *réforme systémique* pour élaborer des réponses appropriées aux problèmes actuels de l'âge postindustriel.

3.5 Une réforme de l'école

En quelques années à peine, la réforme est devenue un mot courant du vocabulaire de la politique éducative, mais elle a des sens divers, conflictuels, parfois mal définis. Si les composantes de la réforme varient selon les auteurs, la plupart semblent s'entendre sur le fait qu'essentiellement, il s'agit d'une *redéfinition fondamentale des règles, des rôles, des responsabilités et des relations pour les élèves, le personnel enseignant et les responsables* dans nos écoles (Schlechty, 1990). La réforme répond aux besoins fondamentaux d'un apprentissage plus pertinent et plus attrayant pour les élèves, d'un perfectionnement professionnel plus suivi et adapté, et d'un processus décisionnel plus souple et englobant (Lieberman et al., 1991). Elle met l'accent sur les structures de communication et les rapports de similitude et de différence entre les directions d'école, le personnel enseignant, les parents et les élèves. Elle vise à trouver de meilleurs modes de collaboration entre ces partenaires de l'éducation d'oeuvrer à une cause commune et de favoriser la compréhension mutuelle dans l'intérêt ultime des élèves. Elle exige également une redistribution importante des pouvoirs, surtout entre le personnel administratif et le personnel enseignant, le personnel enseignant et les parents, et le personnel enseignant et les élèves (Sarason, 1990).

Les réalités de la réforme pour les élèves et le personnel enseignant et administratif sont souvent très différentes de la rhétorique symbolique (mais pas nécessairement fausse) inscrite dans les visions et documents administratifs. Dans leur évaluation des projets financés par la Casey Foundation, aux États-Unis, visant à réformer les écoles urbaines, Wehlage, Smith et Lipman (1992), par exemple, ont constaté que malgré l'importance des fonds, de la participation du milieu et du suivi des projets, et même si les projets étaient clairement axés sur des éléments comme la gestion sur le terrain, l'organisation souple, l'apprentissage personnalisé, le perfectionnement du personnel et la collaboration entre les écoles, «la grande majorité des interventions n'ont pas suscité de changement profond... et ont laissé inchangées les politiques et pratiques fondamentales de l'école... il n'y a presque pas eu de changement fondamental dans les activités intellectuelles primaires des écoles.» Cette étude nous rappelle l'importance de déterminer ce qu'il y a derrière le miroir aux alouettes de la réforme, et de bien cerner l'écart qu'il y a entre la réalité et la rhétorique.

3.6 Les stratégies du changement et les études au cours des années de transition

En plus des difficultés actuelles résumées à la section 2, les études au cours des années de transition se déroulent également dans un contexte marqué par des changements impératifs et des stratégies compétitives visant à favoriser ces changements. Les stratégies visant une école plus efficace et l'amélioration des programmes scolaires cherchent à moderniser les structures et les pratiques existantes. La réforme systémique et la restructuration de l'école cherchent à faire table rase du passé et à créer dans les écoles des relations et des cultures nouvelles. Il importe de bien connaître l'évolution de ces «réalités» sociales et éducatives pour comprendre le contexte des écoles qui ont participé aux projets pilotes des années de transition. Un autre élément important est constitué par les antécédents historiques et politiques qui sont à l'origine de cette étude.

4.0
Antécédents historiques et politiques

4.1 En Ontario, comme en beaucoup d'autres endroits, l'éducation est étroitement liée à la vie politique. Parmi les politiques qui ont suscité des controverses, hier comme aujourd'hui, il y a celles qui concernent la planification d'expériences éducatives appropriées pour les adolescentes et les adolescents de l'Ontario.

4.2 Des problèmes permanents

L'histoire de l'éducation des adolescentes et adolescents de l'Ontario comporte une série de débats publics dans un cycle récurrent de réforme et de réaction. Depuis un siècle, ces débats sont demeurés remarquablement constants et axés sur les problèmes suivants :

- buts de l'éducation secondaire;
- transition plus facile des élèves entre le palier élémentaire et le palier secondaire;
- classement des élèves en fonction de niveaux de difficulté;
- rapports entre le rendement scolaire des élèves et le statut socio-économique de leurs parents;

- pertinence de l'évaluation du rendement des élèves à l'aide d'examens externes;
- échelon (école, conseil scolaire, province) qui avoir un droit de regard sur le programme d'études;
- pertinence du matériel scolaire en fonction de l'expérience des élèves;
- différences d'orientation entre les écoles élémentaires et les écoles secondaires;
- divergences entre les travaux de recherche et les pratiques pédagogiques.

4.3 Efforts précédents et problèmes actuels : Avant 1980

Au cours de la dernière partie du XIX^{e} siècle et de la première moitié du XX^{e} siècle, les débats sur la formation la plus appropriée pour les jeunes adolescents se sont concentrés sur les divisions croissantes entre la 8^{e} et la 9^{e} année, la pertinence du programme d'études pour des élèves ayant des horizons sociaux et professionnels très différents, et la mesure selon laquelle les écoles et les programmes devraient se distinguer en fonction de la formation générale et de la formation professionnelle.

Le débat sur les moyens les plus appropriés de répondre aux besoins des préadolescents a atteint un sommet dans les années 1930. Au cours de cette décennie, les écoles intermédiaires -- destinées expressément aux préadolescents -- firent l'objet de nombreuses discussions et de quelques expériences. Dans quelques écoles ontariennes, les 7^{e} et 8^{e} années (ainsi que la 9^{e} année, au moins dans un cas) furent regroupées en une division organisationnelle ou administrative. Même si l'école intermédiaire fut présentée comme un moyen plus efficace de répondre aux besoins intellectuels et affectifs des préadolescents, son succès fut limité par l'orage politique qu'elle provoqua. Les points particulièrement litigieux furent les incidences que les écoles intermédiaires auraient sur la compétence jalousement gardée des fédérations d'enseignantes et d'enseignants, et sur l'extension du financement du système d'écoles séparées. La notion présentée dans un projet de loi sur l'école intermédiaire, qui fut déposé à deux reprises -- en 1934 et en 1936 -- ne fut jamais transposée dans les lois provinciales.

Les personnes qui préconisaient une transition plus efficace entre l'école élémentaire et l'école secondaire ne furent pas vaincues par ce revers. Dans le cadre du plan McArthur, les écoles furent incitées à offrir à tous les élèves le programme commun de 9^{e} année -- indépendamment du programme auquel les élèves se destinaient. L'application du plan McArthur était facultative : les écoles qui ne

pouvaient disposer du personnel spécialisé ou des services nécessaires pour mettre en oeuvre les composantes d'économie domestique et d'arts industriels du nouveau programme de 9e année en étaient exemptées. On estime que vers la fin des années 1930, ce plan était appliqué par 20 % des écoles de la province (Stamp, 1982:161). Quelques écoles de la province sont allées plus loin, en élargissant le programme commun à la 10e année. Ces changements, conjugués à la suspension provisoire des examens du ministère, ont fait des années 1930 la dernière période d'expérimentation avant le retour au conservatisme et au mouvement de «retour aux valeurs de base» de la période d'après-guerre.

Au début des années 1950, en vue de combler l'écart entre l'école élémentaire et l'école secondaire, un cycle intermédiaire fut à nouveau mis sur pied. Quelques conseils scolaires de la province ont même réorganisé leur système et mis sur pied des écoles secondaires de premier cycle. Conformément au document *Curriculum Memorandum 3: Establishment of Local Committees on Curriculum (May 1950)*, les conseils scolaires devaient mettre sur pied des comités d'enseignantes et d'enseignants de 7e et 8e années, et de 9e et 10e années, pour participer à la planification de programmes d'enseignement locaux pour le cycle intermédiaire (p. 5). Le manque de soutien au plan de mise en oeuvre de ces initiatives touchant le programme d'études, conjugué à un autre retour du pendule de la réforme de l'éducation, a condamné ces efforts à l'échec.

La période 1960-1992 a connu des retours du pendule de la réforme analogues à ceux qui ont caractérisé la période d'avant-guerre. À nouveau, les difficultés principales concernaient la réforme de l'enseignement secondaire. Grâce à l'adoption de la *Loi sur l'aide à la formation technique et professionnelle* (1960), des subventions fédérales aux écoles secondaires professionnelles et aux composantes professionnelles des écoles secondaires polyvalentes étaient accordées pour financer l'expansion nécessaire découlant de l'immigration et de l'explosion démographique d'après-guerre. En deuxième lieu, le Programme d'études réorganisé pour les écoles secondaires, qui devint le Plan Robarts, fut annoncé en août 1961 et officialisé dans le document *Circular H.S.1* (20 M-janvier 1962). En théorie, les écoles secondaires devaient offrir trois programmes d'études aux élèves : arts et sciences; affaires et commerce; sciences, technologies et métiers. Ces trois secteurs devaient être égaux au plan du statut et des résultats. Pour chacun des programmes, après une 9e année commune, les élèves devaient être classés dans l'une ou l'autre des trois options suivantes : un programme de cinq ans menant à des études universitaires, un programme de quatre ans menant à un emploi spécialisé après la 12e année, ou un programme de deux ans menant à un emploi dans le secteur des services. Mais en pratique, les élèves faisaient l'objet d'un classement après la 8e année. Les arts et les sciences sont le seul secteur dans lequel des programmes de cinq ans ont été élaborés.

Sous la direction du ministre de l'Éducation William Davis (plus tard premier ministre), le Plan Robarts fut remplacé par le Plan Davis. Conformément au document *Circular H.S.1: Recommandations and Information for Secondary School Organization Leading to Certificates and Diplomas 1969-70*, les programmes furent organisés en quatre champs d'études : Communications, Sciences sociales, Sciences pures et appliquées et Arts. Le système de crédits fut adopté «en vue d'offrir un choix élargi de matières et faciliter un système de promotion par matière plutôt que par année d'études» (p. 11). Les cours pouvaient être offerts selon quatre niveaux de difficulté.

Le document *H.S.1 1974-1975, La préparation aux diplômes d'études secondaires* marqua la réapparition d'un plus grand nombre de crédits obligatoires et une réduction des choix pour les élèves dans le programme du palier secondaire. Selon Stamp (1982:248), ce document marque la fin d'une ère de réforme : «le temps semblait venu de retourner aux matières de base et à la pédagogie plus rigoureuse qui avait caractérisé l'éducation en Ontario pendant la plus grande partie du siècle précédent».

Les cours étant dispensés selon quatre niveaux de difficulté (modifié, fondamental, général et avancé) et le nombre de cours obligatoires ayant été porté à neuf, le contrôle central fut réaffirmé. L'ère expansionniste était terminée. Les questions de la baisse de l'effectif scolaire, de la réduction du financement de l'éducation et d'un excédent de personnel enseignant ont amorcé une période de pessimisme.

4.4 Intensification des efforts au cours des années 1980 et 1990

En avril 1980, en réaction aux critiques de plus en plus intenses concernant l'enseignement secondaire, la ministre de l'Éducation, Bette Stephenson, mettait sur pied le Projet de révision de l'enseignement secondaire.

En se fondant sur les audiences publiques et les réactions à un deuxième rapport intitulé *The Renewal of Secondary Education*, le ministère de l'Éducation rendait public le document *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur* en 1984. Ce document attirait l'attention sur la nécessité d'améliorer la transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire, et cherchait à inciter les élèves à poursuivre leurs études en proposant que les cours soient dispensés selon trois niveaux de difficulté -- fondamental, général et avancé.

Lorsque ce document fut publié, la plupart des écoles axèrent leur travail sur les tâches administratives qui y étaient définies : élaborer les codes de cours appropriés, préparer un code de conduite et élaborer des programmes-cadres «de deuxième génération» et des programmes d'études. Un grand nombre de conseils scolaires ont mis sur pied des comités chargés de trouver des façons de répondre plus efficacement aux besoins d'une population scolaire plus diversifiée sur le plan culturel. La plupart de ces comités ont répondu aux besoins des élèves dans le cadre des programmes de niveau général.

Vers la fin des années 1980, la question du décrochage scolaire a retenu davantage l'attention. Une *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario* fut publiée, suivie de plusieurs études sur les problèmes auxquels le système scolaire ontarien était confronté pour répondre aux besoins des adolescents (King et al., 1988; Lawton et al., 1988; Karp, 1988; MacKay et Myles, 1989). En 1988, un comité multipartite, le Comité spécial sur l'éducation, reçut des mémoires d'un nombre important de groupes. Dans son premier rapport, le comité présenta plusieurs recommandations précises sur l'amélioration des liens entre le palier élémentaire et le palier secondaire. Certaines des recommandations du comité ont été annoncées comme mesures politiques dans le discours du Trône d'avril 1989, notamment les suivantes :

- un programme d'études de base pour les 7e, 8e et 9e années;
- l'élimination des niveaux de difficulté en 9e année;
- l'amélioration de la transition entre le palier élémentaire et le palier secondaire;
- l'amélioration de la transition entre le premier cycle du palier secondaire et les années de spécialisation.

En vue d'aider les écoles à planifier plus efficacement les programmes à l'intention des préadolescents, le ministère de l'Éducation a commandé plusieurs travaux de recherche, y compris la présente étude. Les documents suivants *Droits de passage: Analyse de travaux de recherche choisis sur l'enseignement des années de transition* (Hargreaves et Earl, 1990) et *Jeter des ponts : orientation et formation au choix d'une carrière pendant les années de transition* (Levi et Ziegler, 1991) ont été diffusés à toutes les écoles secondaires et aux écoles secondaires de premier cycle. En janvier 1990, le ministère de l'Éducation annonçait que des subventions seraient accordées aux écoles et aux conseils scolaires de la province pour réaliser des projets pilotes liés aux années de transition, et il fournissait un ensemble de directives et de critères concernant le financement de ces projets. Tel qu'indiqué dans le document intitulé *Les années de transition : Projets pilotes. Rapports de la première*

année, 1990-1991, 64 projets pilotes d'une durée de deux ans ont été mis sur pied. L'une des conditions du financement était la participation à une étude des projets, financée par le ministère de l'Éducation. Le contrat concernant cette étude a été accordé à une équipe de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Les résultats de cette étude sont présentés dans les quatre volumes du présent rapport.

4.5 La formation au cours des années de transition : À la croisée des chemins

L'évolution historique de l'éducation secondaire en Ontario témoigne de l'existence de questions et de débats récurrents en éducation. Si les termes exacts de ces débats diffèrent selon les périodes, ces thèmes récurrents peuvent être caractérisés comme comportant les éléments suivants :

- Des tensions entre le *choix* des élèves à un certain moment pour diverses vocations sociales et professionnelles et leur *inclusion* le plus longtemps possible dans le milieu de l'éducation.

- Des tensions entre le *choix* et le *caractère commun* des programmes, que connaissent les adolescents et les préadolescents. À certains égards, le choix favorise les possibilités. En principe, il permet aux élèves de répondre à leurs intérêts et de se préparer comme il faut à des spécialisations ultérieures. Mais en pratique, le choix a souvent été orienté par les ressources disponibles, les conditions requises, ou par les conseils et les désirs du personnel enseignant, des parents et des élèves eux-mêmes. Lorsque (comme dans la formule des niveaux) les choix sont faits dans le cadre d'un système qui comporte des niveaux de difficulté, ou qu'ils ont des incidences professionnelles à plus long terme (comme les choix des garçons et des filles en sciences), les choix antérieurs peuvent fermer des avenues plutôt qu'en ouvrir. La recherche récurrente de programmes communs pour contrer ces difficultés a toujours fait l'objet d'une résistance de la part des élèves qui recherchent une préparation plus précoce et efficace à des cours de niveau supérieur menant à des études universitaires, puis aux professions. Les principes du choix et du caractère commun ont donc marqué et continuent de marquer un terrain complexe de concurrence, de compromis, et parfois de confusion vers la 9e année, comme le révèlent le mouvement des programmes facultatifs vers les programmes communs et l'expérimentation constante de différentes formules pour les crédits requis et les niveaux de difficulté.

- Des difficultés répétées associées à la mise en oeuvre efficace des nouvelles politiques. Ce phénomène souligne la sensibilisation relativement récente aux politiques et aux recherches sur les complexités de la mise en oeuvre et des processus du changement. Il révèle aussi la nature profonde des habitudes, des hypothèses et des cadres structurels qui, avec persistance, gênent, sapent ou réinterprètent et reprennent les réformes visées au niveau politique, pour en faire quelque chose de très différent à l'échelon de l'école ou de la classe.

Si ce contexte historique peut faire craindre une reprise de la ronde actuelle des réformes éducatives en Ontario en ce qui concerne la mise en oeuvre médiocre, la réforme avortée et le retour à des modèles qui ont été rejetés auparavant, il y a cependant des raisons claires qui font qu'il n'est pas nécessaire que la chose se reproduise.

- En premier lieu, il semble que les paradigmes existants du changement dans l'enseignement secondaire en particulier sont épuisés. Les réformes au sein des structures et des hypothèses acceptées de l'enseignement secondaire n'ont pas réussi à plusieurs reprises à apporter des améliorations notables.

- En deuxième lieu, un grand nombre des difficultés actuelles auxquelles font face les éducatrices et éducateurs des préadolescents sont différentes, au plan qualitatif, de celles des générations précédentes. Nous commençons à comprendre comme il est difficile de travailler dans le cadre de structures scolaires établies et consolidées en fonction des exigences de l'ère de l'industrie mécanique et de systèmes rigides de classes sociales. Le personnel enseignant doit cependant aujourd'hui préparer les jeunes à un monde postindustriel, caractérisé par le changement accéléré, la souplesse économique et professionnelle, la complexité technologique, la diversité culturelle, l'incertitude scientifique et une fluidité organisationnelle accrue. Ces difficultés actuelles sont particulières. Elles imposent des exigences particulières aux élèves et présentent des problèmes uniques pour le personnel enseignant ainsi que pour les structures organisationnelles dans lesquelles peuvent se dérouler un enseignement et un apprentissage plus efficaces et plus appropriés au plan social. Ce sont là de nouveaux problèmes, qui exigent de nouvelles solutions.

- Nous comprenons beaucoup mieux qu'auparavant les processus de mise en oeuvre du changement et de perfectionnement professionnel du personnel enseignant. Il existe des possibilités d'élaborer de nouveaux modèles de réforme qui tiennent davantage

compte de cette plus grande compréhension du processus du changement. Naturellement, cette compréhension n'est pas une garantie de succès. Mais cette meilleure compréhension n'en est pas moins réelle, tout comme les possibilités de réforme efficace qui l'accompagnent.

5.0
Objectifs de l'étude

5.1 Notre étude visait à recueillir et à interpréter des données quantitatives et qualitatives pour aider le gouvernement, les conseils scolaires et les écoles elles-mêmes à élaborer des politiques et des programmes à l'intention des élèves qui se trouvent dans les années de transition (7e, 8e et 9e années) en Ontario. Elle décrit les divers contextes des projets pilotes dans lesquels les politiques relatives aux années de transition sont mises en oeuvre, ainsi que les diverses réalisations et interprétations de ces politiques selon les contextes. Elle décrit également les pratiques heureuses et moins heureuses des initiatives liées aux années de transition et les contextes qui sont à l'origine de ces conséquences différentes. L'étude s'intéresse activement aux circonstances différentes qui caractérisent les écoles de langue anglaise et de langue française, et à leurs incidences sur les initiatives liées aux années de transition.

5.2 L'étude est organisée en deux ensembles méthodologiques distincts mais connexes. Le premier est une étude quantitative sur les procédés utilisés pour mettre en oeuvre les politiques relatives aux années de transition dans les écoles et les classes dans un large éventail de projets pilotes et sur les premiers effets de ces efforts. Le deuxième est une étude de cas intensive, qualitative et multisite sur les effets des politiques sur la pratique dans des contextes précis et sur les conséquences des pratiques existantes à l'école et en classe pour l'élaboration et la mise en oeuvre des nouvelles politiques. Au plan méthodologique, l'étude est donc organisée en une composante quantitative et une étude de cas qualitative. Au plan conceptuel, elle analyse les effets habituels des politiques sur la pratique et les effets moins souvent étudiés des pratiques existantes sur les efforts de mise en oeuvre des nouvelles politiques. À partir de cette interaction dynamique novatrice entre des méthodes de recherche complémentaires et différents points de départ conceptuels, le projet a cherché à définir des facteurs et à préparer des portraits réalistes qui favoriseront l'élaboration, la définition et la mise en oeuvre des politiques relatives aux années de transition dans les écoles ontariennes.

5.3 Les objectifs particuliers de l'étude sont les suivants :

1. décrire les diverses politiques et pratiques élaborées dans le cadre des projets pilotes, concernant particulièrement chacune des six composantes des initiatives liées aux années de transition définies par le ministère de l'Éducation et de la Formation (programme d'études de base, évaluation du rendement, organisation scolaire, services de soutien aux élèves, participation du milieu et formation en cours d'emploi du personnel enseignant);

2. déterminer dans quelle mesure et de quelle façon les composantes des initiatives liées aux années de transition sont interdépendantes en ce qui concerne l'organisation scolaire, l'approche du personnel enseignant pour l'enseignement en classe et l'expérience des élèves;

3. décrire les changements «profonds» ou «de deuxième ordre» qui gênent ou favorisent la mise en oeuvre des changements de premier ordre dans les composantes des années de transition. À titre d'exemples de changements de deuxième ordre, mentionnons les méthodes standard du système scolaire, le leadership de l'école, la culture du travail de l'enseignement, les relations entre les élèves et le personnel enseignant et, de façon plus générale, les autres conditions à l'école et dans le milieu;

4. dans tout ce qui précède, analyser et expliquer les modèles d'élaboration et de mise en oeuvre des politiques relatives aux années de transition dans les divers contextes scolaires (c.-à-d. étudier les effets des *politiques sur les pratiques*);

5. simultanément, analyser les incidences des pratiques et priorités existantes en classe, de la culture de travail de l'enseignement et des autres conditions scolaires sur la mise en oeuvre des politiques relatives aux années de transition (c.-à-d. étudier les effets des *pratiques sur les politiques*;

6. analyser les besoins particuliers et la contribution distincte des écoles de langue française dans l'élaboration et la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition, qui sont importants pour les écoles de langue française elles-mêmes et présentent de l'intérêt pour les autres écoles et systèmes scolaires.

6.0
Cadre conceptuel

6.1 Le rapport est fondé sur un cadre conceptuel comportant quatre composantes principales :

- approches axées sur les contrôles par opposition aux approches axées sur l'engagement, pour l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques;

- rapports d'interaction entre les politiques et pratiques éducatives, qui font appel aux influences des politiques sur les pratiques et aux influences des pratiques sur les politiques;

- compréhension du changement éducatif dans ses cinq dimensions connexes indispensables : substance, contexte, but, processus et réalités;

- modèles de leadership éducatif utiles pour favoriser le changement à l'école, y compris les formes que nous appelons «transformationnelles».

6.2 Les approches fondées sur l'engagement en ce qui concerne le changement rejettent les contrôles bureaucratiques comme moyen de parvenir à des améliorations et cherchent plutôt à créer de nouvelles ententes favorisant la motivation du personnel enseignant et son engagement dans la tâche d'enseignement. L'enquête qui fait partie de notre étude et qui fait l'objet du Volume 2 est fondée sur un modèle favorisant auprès du personnel scolaire la participation à la résolution des problèmes en vue d'une mise en oeuvre efficace des initiatives liées aux années de transition. Dans le Volume 2, les principaux facteurs qui renforcent la participation au changement et à la résolution des problèmes sont définis comme étant les suivants : les conditions extrascolaires, le leadership scolaire, les conditions scolaires, et les effets d'interaction de ces facteurs sur les pratiques liées aux années de transition et sur les résultats des élèves.

6.3 Le leadership scolaire est un facteur d'intérêt primordial dans le Volume 2. Des données substantielles provenant d'études antérieures sur l'amélioration de l'école et des corrélations sur les écoles efficaces montrent que ce leadership est un facteur important qui explique la variation dans le succès des initiatives d'amélioration des programmes scolaires et de l'efficacité des écoles. Mais les initiatives de réforme de l'école comme celles liées aux années de transition remettent en question des formes de leadership scolaire qui, jusqu'ici, semblaient efficaces. Une partie des travaux de recherche du Volume 2 porte sur la nature et les effets des formes «transformationnelles» de leadership.

6.4 La réalisation d'une analyse des projets pilotes soulève des questions inévitables sur les rapports entre les politiques et les pratiques. Cette étude aborde le processus généralement bien compris par lequel les politiques ont des incidences sur les pratiques par les procédés de médiation de l'interprétation et de la mise en oeuvre. Cette approche *des incidences des politiques sur les pratiques* situe les politiques au premier plan, puis montre comment les vicissitudes des pratiques favorisent l'adoption, l'adaptation, la redéfinition ou le rejet des politiques. Dans le Volume 3, l'étude présente aussi les façons moins comprises selon lesquelles des formes de pratiques existantes culturellement incrustées, historiquement enracinées et structurellement renforcées se développent et persistent selon des façons qui détournent ou diminuent les buts des politiques. Cette approche *des incidences des pratiques sur les politiques* place au premier plan le caractère historiquement, culturellement et structurellement déterminé des pratiques existantes et montre comment les nouvelles politiques ont ou non des incidences sur ces systèmes fortement implantés et les hypothèses fortement enracinées qui y sont contenues.

6.5 La mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition, qui commence par les projets pilotes, comporte des éléments de restructuration et de réforme, qui sont chacun des formes particulières de *changement* éducatif. Si les chercheurs et les responsables des milieux de l'éducation s'intéressent souvent au *processus du changement* en vue d'en gérer efficacement la mise en oeuvre, le changement est cependant un phénomène plus complexe que cela. Il comporte bien des dimensions, qui ont toutes des incidences importantes en matière de mise en oeuvre : le contexte du changement, la substance du changement, le but du changement, le processus du changement et les réalités du changement.

7.0
Plan de recherche

Notre méthodologie fait appel à deux types d'étude : des études principalement quantitatives, axées sur des enquêtes, et des études de cas, principalement qualitatives. À cet égard, notre approche méthodologique est largement complémentaire.

Pendant des années, les méthodes qualitatives et quantitatives étaient considérées comme en opposition et irréconciliables. Les méthodes qualitatives étaient considérées comme «anecdotiques et impressionnistes» (Croll, 1980). Pour leur part, les méthodes quantitatives passaient pour être superficielles et comporter des jugements de valeur non déclarés qui affaiblissaient leurs prétentions à l'objectivité (Douglas, 1970). Pourtant, comme l'affirment Morey et Luthans (1984:28), «les désaccords possibles et réels entre les chercheurs organisationnels sur ces approches opposées sont

regrettables et peuvent conduire à négliger des intérêts communs... de part et d'autre.» De la même façon, Boyd et Crowson (1981:319) font valoir que les deux perspectives devraient être acceptées, étant donné qu'elles se complètent et se présupposent mutuellement. Les manuels sur les méthodes de recherche en éducation font de plus en plus ressortir les avantages des méthodes complémentaires de recherche (p. ex., Jaeger, 1988).

Les méthodes de recherche complémentaires présentent des avantages pour la triangulation ou la confirmation -- étude du même problème à partir de points de vue différents en vue de dégager une conclusion commune. Mais selon Greene, Caracelli et Graham (1989), les méthodes complémentaires présentent aussi des avantages dans les études qui ont un caractère d'évolution et d'exploration. Jick (1983) souligne la créativité associée aux méthodes complémentaires :

> Lorsque des méthodes différentes donnent des résultats différents, elles exigent que le chercheur s'efforce d'une façon ou d'une autre de concilier les différences. En fait, les divergences peuvent souvent devenir des occasions d'enrichir l'explication.
> (Jick, 1983:143)

Des problèmes empiriques peuvent surgir lorsque les résultats divergent, ce qui exige une explication plus systématique des causes possibles de cette incompatibilité (Greene et al., 1989). En plus des avantages de la triangulation et des données cumulatives, les méthodes complémentaires, par les divergences problématiques qu'elles soulèvent, sont une source de créativité théorique et de surprise -- et donnent des conclusions novatrices et inattendues.

À cet égard, la présente étude réunit deux ensembles de recherches différentes et interreliées. L'étude quantitative a une grande envergure, est numériquement riche et fournit des conclusions comparables sur des questions bien précises. Elle présente une vue générale des questions d'élaboration et de mise en oeuvre dans un échantillon relativement important, de façon à s'appuyer cumulativement sur les modèles théoriques existants et déjà testés du processus d'élaboration et de mise en oeuvre des politiques. Elle offre une base particulièrement valable pour faire des généralisations en appliquant les résultats obtenus à un grand nombre de situations.

Pour leur part, les études de cas qualitatives fournissent des données descriptives riches et souvent imprévues, sur la signification que le personnel administratrif, le personnel enseignant, les élèves et, parfois, les parents attachent à leur expérience de l'initiative et de l'école en général. Cela donne une vision approfondie et cohérente d'un nombre restreint de cas qui traduisent les subtilités et les complexités des expériences liées aux années de transition, montrent comment elles se présentent et interagissent dans différentes écoles et illustrent comment elles ont des incidences sur les

comportements effectifs d'enseignement et d'apprentissage, et non pas seulement sur les déclarations que font les gens concernant ces comportements. L'étude qualitative fournit une base valable pour revendiquer une certaine validité descriptive (en affirmant que les données décrivent avec exactitude et de façon complète ce que les gens font effectivement en ce qui concerne les initiatives liées aux années de transition). Ces deux composantes ont une force différente et complémentaire, et sont toutes deux essentielles.

8.0
Étude quantitative

8.1 Notions générales

8.1.1 Les données de l'enquête ont été recueillies auprès du personnel administratif, du personnel enseignant et des élèves des écoles de langue anglaise et de langue française qui ont participé aux projets pilotes liés aux années de transition et financés par le ministère, en vue de répondre à six questions générales :

1. Dans quelle mesure les pratiques éducatives dans les écoles pilotes liées aux années de transition sont-elles conformes aux attentes du ministère concernant les années de transition et aux résultats des recherches pertinentes?

2. Quels sont les résultats d'apprentissage qui sont actuellement réalisés ou que l'on prévoit atteindre en raison des initiatives pilotes liées aux années de transition?

3. Comment les conditions existantes dans les écoles en cause sont-elles favorables aux initiatives liées aux projets pilotes?

4. En quoi les conditions existantes ou assurées par la communauté, le système scolaire et le ministère de l'Éducation et de la Formation sont-elles favorables aux initiatives liées aux projets pilotes?

5. Quelles formes de leadership semblent les plus utiles aux écoles des projets pilotes liés aux années de transition?

6. Qu'est-ce qui explique les variations entre les écoles liées aux projets pilotes des années de transition dans la nature des pratiques éducatives et les résultats des élèves?

8.2 Cadre général

8.2.1 Les initiatives liées aux années de transition visent des objectifs ambitieux, mais les pratiques éducatives précises en vue d'atteindre ces objectifs exigent des activités soutenues de résolution de problèmes de la part du personnel scolaire. Les efforts de mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition doivent favoriser une très grande participation à la résolution des problèmes. Pour cette raison, le cadre d'orientation de l'étude (résumé à la Figure 1) définit le sens de l'engagement, indique les conditions de base susceptibles de favoriser cet engagement et décrit la source de ces conditions pour le personnel scolaire à l'école et en dehors de l'école.

8.2.2 Voici les sources externes de motivation du personnel :

- *Ministère :* Degré selon lequel le personnel scolaire valorise les efforts faits par le personnel du ministère pour expliquer les années de transition et leurs incidences sur leur travail, et perception du caractère approprié des ressources liées au programme d'étude, des fonds, du personnel et des autres ressources fournies par le ministère.

- *Système scolaire :* Degré selon lequel le personnel perçoit l'utilité du leadership assuré par le personnel du conseil scolaire et les associations professionnelles, des possibilités de perfectionnement du personnel du conseil scolaire, des ressources et des initiatives politiques du conseil scolaire à l'appui des années de transition.

- *Communauté :* Degré de soutien ou d'opposition des parents et de l'ensemble de la communauté aux années de transition, selon la perception du personnel.

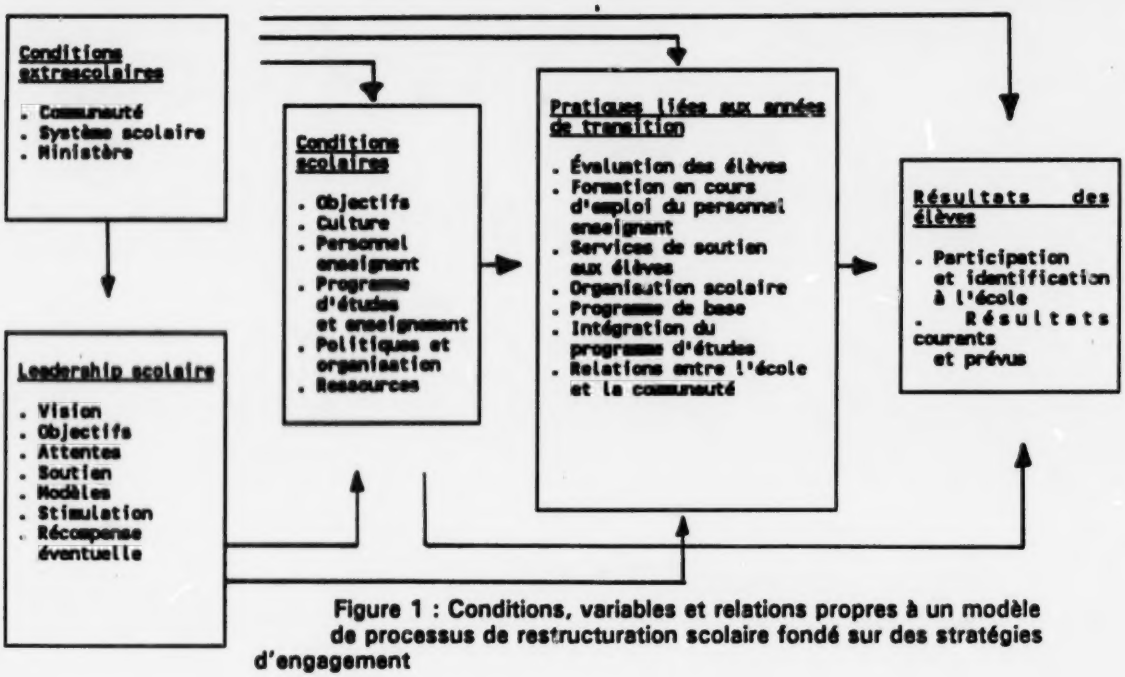


Figure 1 : Conditions, variables et relations propres à un modèle de processus de restructuration scolaire fondé sur des stratégies d'engagement

8.2.3 Au sein de l'école, voici quelles sont les sources de motivation du personnel :

- *Objectifs :* degré selon lequel le personnel considère que les objectifs des années de transition sont clairs et compatibles avec leurs propres objectifs et les objectifs de l'école;

- *Personnel enseignant :* degré selon lequel les membres du personnel enseignant estiment qu'ils participent aux décisions concernant la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition, croient que la politique est compatible avec leurs propres vues et se sentent motivés pour la mettre en oeuvre;

- *Programmes et enseignement :* degré selon lequel la politique est perçue comme étant compatible avec les points de vue des membres du personnel enseignant sur les programmes et l'enseignement appropriés et sur la priorité qu'ils accordent à la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition;

- *Politiques et organisation :* degré selon lequel le personnel perçoit le soutien accordé par les politiques scolaires et l'organisation à la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition;

BEST COPY AVAILABLE

- *Ressources :* degré selon lequel le personnel considère que les ressources financières et matérielles disponibles sont appropriées pour la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition.

8.2.4 Le leadership scolaire a été défini comme une source possible et particulièrement puissante d'engagement, en particulier lorsqu'il s'agit des formes transformationnelles de leadership. Voici les formes des pratiques associées à ce leadership et examinées dans l'étude :

- *Définir une vision claire :* comportement, de la part de la personne responsable, visant à définir de nouvelles possibilités pour son école, et à élaborer sa vision de l'avenir pour en inspirer les autres (lorsque cette vision s'inspire de valeurs, elle favorise un engagement inconditionnel et fournit aussi un objectif irrésistible pour le perfectionnement professionnel continu);

- *Favoriser l'acceptation des objectifs du groupe :* comportement, de la part de la personne responsable, visant à promouvoir la collaboration entre les membres du personnel et à les aider à collaborer en vue d'atteindre des objectifs communs (les objectifs collectifs ayant un caractère idéologique favorisent davantage l'identité du groupe);

- *Manifester des attentes élevées en matière de rendement :* comportement, de la part de la personne responsable, qui manifeste ses attentes en ce qui concerne l'excellence, la qualité et le rendement élevé attendu du personnel (en faisant peut-être ressortir les différences entre la situation actuelle et la situation souhaitée);

- *Fournir des modèles appropriés :* comportement, de la part de la personne responsable, fournissant au personnel un exemple qui soit conforme aux valeurs qu'elle préconise;

- *Fournir une stimulation intellectuelle :* comportement, de la part de la personne responsable, visant à inciter les membres du personnel à réexaminer certaines de leurs idées concernant leur travail et à repenser la façon de le réaliser (réaction associée à la persuasion verbale);

- *Fournir un soutien individuel :* comportement, de la part de la personne responsable, indiquant qu'elle respecte les membres du personnel et se préoccupe de leurs sentiments personnels et de leurs besoins;

- *Fournir une récompense éventuelle :* comportement, de la part de la personne responsable, qui reconnaît l'excellence, la qualité et le rendement élevé à l'aide d'une récompense immédiate.

8.2.5 Les conditions extrascolaires, les conditions scolaires et le leadership scolaire sont considérés comme ayant une influence directe et indirecte importante sur la mise en oeuvre des pratiques liées aux années de transition et, en partie grâce à cette mise en oeuvre, sur les résultats des élèves. Comme le montre la Figure 1 ci-dessus, sept catégories de pratiques liées aux années de transition ont été examinées dans l'étude. Ces catégories avaient initialement été indiquées comme devant retenir l'attention des écoles participant aux projets pilotes liés aux années de transition, par le ministère de l'Éducation et de la Formation; une étude bibliographique réalisée par l'équipe de recherche a défini des modèles d'applications dans chaque catégorie.

8.2.6 Le choix et la mesure des résultats des élèves ont été abordés de deux façons. En premier lieu, les membres du personnel enseignant ont été invités à estimer dans quelle mesure un ensemble de onze résultats précis, excluant certains points propres aux écoles de langue française, étaient actuellement atteints et susceptibles d'être atteints à l'avenir grâce aux initiatives liées aux années de transition. En deuxième lieu, les élèves ont été invités à indiquer l'importance de leur participation et de leur identification à leur école, ainsi que la qualité de l'enseignement reçu, leurs aptitudes et leur rendement à l'école et leur culture éducative familiale.

8.3 Méthodes

8.3.1 Les données de l'étude ont été recueillies grâce à trois enquêtes réalisées par le personnel dans environ 325 des 396 établissements pilotes dans les écoles de langue anglaise et de langue française (environ 1 300 à 1 600 personnes). L'enquête auprès des élèves a été réalisée auprès de 3 500 élèves environ dans 152 classes dans le même nombre d'écoles. Les analyses des données ont été faites principalement à partir de l'école comme unité d'analyse. En plus des moyennes, des écarts-types et des notes sur une échelle, des tests statistiques ont été administrés pour déterminer s'il y avait des différences significatives entre les réponses des écoles élémentaires et des écoles secondaires et les réponses des écoles de langue française et de langue anglaise. Des analyses causales (à l'aide du programme LISREL) ont été réalisées pour évaluer la présence et l'importance des relations admises comme hypothèses dans le cadre de l'étude (et représentées par les flèches reliant les diverses parties encadrées de la Figure 1).

8.4 Observations

8.4.1 *Mise en oeuvre des pratiques liées aux années de transition*

8.4.1.1. Dans l'une des enquêtes, le personnel devait indiquer à quelle fréquence il mettait en oeuvre des pratiques précises dans six catégories générales préconisées pour les années de transition par le ministère de l'Éducation et de la Formation : formation en cours d'emploi du personnel enseignant, évaluation du rendement des élèves, relations entre l'école et la communauté, services de soutien aux élèves, organisation de l'école et des classes, intégration du programme d'études et programme de base. Les répondants furent invités à indiquer seulement les catégories qui concernaient leur école.

8.4.1.2 Les écoles participant aux projets pilotes appliquaient généralement quatre catégories de pratiques liées aux années de transition. La plupart des écoles s'occupaient de la formation en cours d'emploi du personnel enseignant et de l'évaluation du rendement des élèves, mais selon une ampleur différente, les pratiques concernant l'évaluation étant cependant appliquées assez intégralement. Très peu d'écoles ont choisi des initiatives liées au programme de base, mais dans ces écoles, la mise en oeuvre de ces pratiques était plus élevée que pour toutes les autres pratiques à l'exception de l'évaluation du rendement des élèves. Dans l'ensemble, les estimations sur la mise en oeuvre des pratiques n'ont été élevées pour aucune des diverses catégories.

8.4.1.3 De toute évidence, la formation en cours d'emploi du personnel enseignant était une priorité pour les projets pilotes, et ces activités ont été signalées dans 84 % des écoles. Les pratiques de formation en cours d'emploi du personnel enseignant étaient considérées comme ayant des incidences sur le perfectionnement professionnel individuel du personnel enseignant et comme favorisant la culture professionnelle de l'école. Cette incidence sur la culture professionnelle est évidente dans les rapports signalant un renforcement des relations professionnelles, une délégation de pouvoirs au personnel enseignant par le personnel administratif, et une participation du personnel enseignant à la détermination des objectifs de la formation en cours d'emploi. Mais la prestation des programmes de formation en cours d'emploi semblait plutôt limitée, tant en ce qui concerne l'ampleur des stratégies utilisées que la participation du personnel enseignant aux décisions sur les meilleurs moyens d'assurer cette formation. En outre, le partage des compétences entre les paliers ne semblait pas une stratégie importante de la formation en cours d'emploi. Les répondants des écoles de langue française ont indiqué qu'ils avaient souvent accès à des possibilités de formation en cours d'emploi et aux ressources correspondantes.

8.4.1.4 L'évaluation du rendement des élèves a été un point central des initiatives liées aux projets pilotes, 83 % des écoles ayant participé à des activités visant à modifier les pratiques d'évaluation liées aux années de transition. Pour le personnel enseignant, il était important de s'assurer

que les élèves connaissent bien les éléments et les modalités d'évaluation de leur travail. Si diverses pratiques d'évaluation ont été utilisées, l'élaboration des stratégies et la réalisation des évaluations semblent incomber principalement aux membres du personnel enseignant sur une base individuelle. Il semble que les élèves fassent l'objet d'une évaluation plutôt que de participer au processus d'évaluation.

8.4.1.5 Les projets pilotes visaient, dans 77 % des cas, l'amélioration des relations entre l'école et la communauté, ce qui autorise à penser que la création ou la consolidation de liens de partenariat dans la communauté au-delà du système scolaire constitue une priorité. Si les membres du personnel pensent généralement que leur école est considérée de façon favorable par la communauté, ils continuent d'accorder de l'importance aux communications avec la collectivité locale et aux services à cette dernière. La participation directe des membres de la communauté aux décisions et aux processus à l'échelon de l'école est moins évidente.

8.4.1.6 Le modèle de mise en oeuvre des services de soutien aux élèves est semblable à celui qui concerne l'évaluation du rendement des élèves. On reconnaissait l'importance des services aux élèves dans le cadre des années de transition et dans la participation du personnel enseignant chargé de classe ou du personnel d'orientation s'acquittant de cette fonction. Les stratégies semblaient axées davantage sur les efforts individuels (personnel enseignant ou d'orientation chargé de classe) que sur le counseling de groupe ou sur les efforts entre les programmes et les paliers. Dans les écoles de langue française, le personnel enseignant a souvent indiqué qu'il encourageait les élèves à poursuivre leurs études en français.

8.4.1.7 Près des deux tiers des projets pilotes ont porté sur les questions d'organisation de l'école et des classes. Dans le cadre de ces projets, le travail avec des groupes hétérogènes d'élèves a semblé une priorité importante. Les groupements souples semblaient plus rares en raison principalement du recours peu fréquent aux groupes homogènes pour répondre aux besoins particuliers, aux aptitudes ou aux intérêts des élèves. Naturellement, les décisionnaires constateront que malgré le débat très manifeste dans la province au sujet de l'élimination des niveaux de difficulté, un tiers des écoles participant aux projets pilotes ne semblent pas s'orienter encore dans cette direction. Les réactions dans les écoles de langue française indiquent que ces écoles sont perçues comme favorisant le «fait français» en milieu francophone.

8.4.1.8 Les pratiques concernant l'intégration du programme d'études ont tendance à faire appel à des stratégies permettant au personnel enseignant d'établir des liens avec les autres activités du programme, l'expérience vécue et les intérêts des élèves. On a moins recours aux pratiques du travail en équipe avec des collègues ou des élèves pour combler les écarts entre les disciplines ou réduire les redondances par une meilleure coordination du programme d'études. Les pratiques concernant le programme de base suivent un modèle analogue, et font appel à un vaste répertoire de méthodes pédagogiques de qualité et à des objectifs axés sur les élèves. Les efforts visant à réduire

la fragmentation des programmes des élèves et à favoriser l'enseignement en équipe étaient moins évidents.

8.4.2 *Résultats des élèves*

8.4.2.1 Un échantillon important d'élèves (N = 3 557) dans les écoles participant aux projets pilotes liés aux années de transition a été interrogé sur diverses questions : degré de participation à l'école, identification à l'école, qualité de l'enseignement reçu, culture éducative familiale, et aptitudes et rendement à l'école. L'opinion du personnel enseignant a aussi été recueillie sur les incidences des initiatives liées aux années de transition pour les 11 résultats particuliers des élèves, à l'exclusion de deux questions pour les écoles de langue française.

8.4.2.2 Parmi les six catégories générales de questions posées aux élèves, la note moyenne la plus élevée concernait le jugement des élèves sur leur propre rendement et leurs propres aptitudes. En ce qui concerne la participation à l'école, la note la plus faible a été accordée à l'affiliation à un organisme scolaire et à la participation aux décisions sur les règles de l'école; la note la plus élevée a été accordée pour l'importance de la participation aux événements scolaires comme les jeux, les danses et les pièces de théâtre. En réponse aux questions sur l'identification à l'école, les élèves ont attribué une importance considérable aux liens d'attachement avec leurs camarades, et se sont dits fortement d'accord avec le fait que l'école, l'étude et les bonnes notes avaient de l'importance pour eux.

8.4.2.3 Les opinions des élèves sur la qualité de l'enseignement reçu donnent à entendre que leurs enseignantes et leurs enseignants avaient des attentes élevées à leur sujet et que les liens existants entre leur travail scolaire et leur vie après l'école étaient manifestes pour eux. Les élèves étaient beaucoup moins portés à convenir qu'ils étaient constamment invités à se dépasser en classe ou qu'ils s'y ennuyaient rarement.

8.4.2.4 À propos de leur culture éducative familiale, les élèves étaient généralement d'accord avec le fait que leurs parents ou leurs tuteurs savaient toujours s'ils étaient à l'école, étaient désireux de les aider dans leur travail à la maison et leur assuraient un régime alimentaire sain et un sommeil suffisant. Les élèves participent très peu à des conversations avec leurs parents ou leurs tuteurs sur les principaux événements internationaux. Les parents n'ont pas été interrogés sur leur identification à l'enseignement en langue française; la plupart se sont décrits comme francophones et Franco-ontariens, préférant des services éducatifs en français dans une école de langue française.

8.4.2.5 Enfin, en réponse à des résultats précis de la part des élèves, les membres du personnel enseignant ont estimé que leurs initiatives liées aux années de transition avaient l'influence la plus grande sur les attitudes des élèves à l'égard du travail en équipe et pour favoriser la transition des élèves aux programmes de l'école secondaire. C'est sur la réduction des problèmes de discipline et

la clarification des objectifs personnels et professionnels des élèves que le personnel enseignant a perçu l'influence la moins grande.

8.4.3 *Conditions scolaires et extrascolaires et leadership scolaire*

8.4.3.1 La stratégie d'engagement visant la restructuration de l'école utilisée dans le cadre de cette étude définit un certain nombre de conditions, à l'école et à l'extérieur de l'école, dont l'importance est reconnue pour le succès des efforts de réforme : le leadership scolaire fait aussi partie de cette stratégie. Les données de l'enquête ont décrit les perceptions du personnel participant aux initiatives des projets pilotes liés aux années de transition concernant le caractère favorable de ces conditions pour le succès des initiatives liées aux années de transition.

8.4.3.2 En ce qui concerne les *conditions scolaires* susceptibles d'influer sur le succès des initiatives liées aux années de transition, le personnel a indiqué un niveau élevé de satisfaction au travail et une détermination générale à l'égard du perfectionnement professionnel personnel et des buts et moyens généraux associés aux initiatives liées aux années de transition. Il a néanmoins aussi manifesté son insatisfaction à propos des installations physiques et des possibilités de planification dans un cadre de collaboration. Les écoles élémentaires et secondaires ont fourni des cadres aux différences subtiles mais importantes, pour la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition. Mais dans l'un ou l'autre de ces contextes, il n'y avait aucun avantage général évident concernant la probabilité de la mise en oeuvre fructueuse des années de transition. Les membres du personnel de langue française et de langue anglaise avaient des points de vue quelque peu différents sur plusieurs conditions à l'école. Les membres du personnel de langue française avaient des points de vue plus favorables sur la culture de leur école, tandis que les membres du personnel de langue anglaise avaient des vues plus positives sur les conditions concernant la détermination du personnel enseignant ainsi que sur les politiques et l'organisation scolaire compatibles avec les années de transition.

8.4.3.3 En ce qui concerne les *conditions extrascolaires* susceptibles d'influer sur le succès des initiatives liées aux années de transition, les conditions associées aux conseils scolaires étaient considérées comme étant les plus favorables, suivies par la communauté, puis par le ministère. Parmi les conditions particulières des conseils scolaires, le personnel était généralement d'accord sur le fait que des possibilités avaient été fournies aux membres du personnel enseignant de collaborer aux initiatives liées aux années de transition. Parmi les conditions propres à la communauté, on s'est généralement dit d'accord avec la qualité des relations spontanées avec les parents et l'utilisation efficace des ressources communautaires. La qualité des communications entre l'école et la

BEST COPY AVAILABLE

communauté au sujet des initiatives liées aux années de transition a été considérée comme problématique (cette perception est cependant moindre dans les écoles de langue française). Quant aux conditions propres au ministère, l'accord le plus important concernait le financement approprié des projets pilotes. Mais le personnel du ministère était considéré comme étant en grande partie non disponible pour fournir les avis nécessaires sur la planification et la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition. Le personnel du ministère était perçu comme étant plus disponible par les répondants de langue française que par les répondants de langue anglaise.

8.4.3.4 Les membres du personnel des écoles élémentaires et secondaires avaient des perceptions différentes concernant un certain nombre de conditions extrascolaires. Au palier élémentaire, ils considéraient de façon plus favorable les documents du ministère, les possibilités de perfectionnement offertes par le conseil, le travail entre les paliers et les relations avec les parents. Au palier secondaire, ils considéraient plus favorablement l'utilisation des ressources communautaires. Le personnel de langue française avait des points de vue plus favorables concernant les conditions propres au ministère, en particulier la disponibilité du personnel du ministère pour le conseiller sur les années de transition. Quant au personnel de langue anglaise, il avait des points de vue plus favorables sur les relations entre l'école et la communauté.

8.4.3.5 Dans les écoles participant aux initiatives liées aux années de transition, le leadership a été le plus souvent assuré par les responsables officiels de l'école. Un leadership naturel a aussi été exercé par certains membres du personnel enseignant et par des comités constitués expressément à cette fin. Par rapport aux écoles élémentaires, les écoles secondaires ont manifesté des formes de leadership plus diffuses, moins axées sur la hiérarchie et faisant davantage appel au personnel enseignant. Les répondants étaient généralement d'accord avec le soutien individuel assuré par leurs responsables, mais il s'agissait probablement davantage d'un soutien «souple» (considération, prévenance) que d'un soutien «dur» (argent et formation). Les répondants étaient moins d'accord avec le fait que leurs leaders favorisaient l'engagement à l'égard des objectifs du groupe, pratique dont on a démontré qu'elle a une influence très grande sur les conditions scolaires.

8.4.4 *Explication des variations concernant les initiatives liées aux années de transition*

8.4.4.1 Une série d'analyses causales a été réalisée pour expliquer les variations entre les établissements pilotes concernant trois catégories différentes d'incidences associées aux initiatives liées aux années de transition : le degré de mise en oeuvre de chacune des catégories des pratiques concernant les années de transition, les perceptions du personnel enseignant concernant les incidences sur les résultats des élèves, et la participation et l'identification des élèves à l'école.

8.4.4.2 Les variations entre les établissements pilotes dans la perception des résultats des élèves et la perception des niveaux de mise en oeuvre des six catégories de pratiques liées aux années de transition ont été expliquées par les effets généralement importants de trois ensembles de conditions associés à la communauté (p. ex. les perceptions du personnel enseignant sur la pertinence du financement) et par la vigueur du leadership fourni à l'école. En outre, les perceptions du personnel enseignant sur les questions concernant les programmes et l'enseignement avaient des incidences importantes sur la mise en oeuvre de trois des six catégories de pratiques liées aux années de transition.

8.4.4.3 Les relations entre les conditions à l'intérieur de l'école sont complexes. Les analyses ont semblé indiquer des incidences directes sur la mise en oeuvre des années de transition de la part des membres du personnel enseignant (leurs convictions sur l'importance de leur participation au processus décisionnel et leur engagement dans la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition), ainsi qu'en raison des priorités concernant les programmes et l'enseignement et de l'appui accordé par les politiques et l'organisation. Les perceptions des membres du personnel enseignant dans le cadre de ces variables étaient elles-mêmes influencées par leurs convictions sur la clarté et la compatibilité des objectifs liés aux années de transition par rapport à leurs propres objectifs et à ceux de leur école, à leurs convictions sur la collaboration favorisée par la culture de leur école et leurs convictions sur la pertinence des ressources disponibles.

8.4.4.4 Les modèles utilisés pour expliquer les variations dans le degré de participation et d'identification à l'école déclaré par les élèves ont expliqué une partie importante de la variation dans la participation (55 %) et dans l'identification (64 %) des élèves à leur école. La plus grande partie de cette variation s'explique par les effets directs des perceptions, par les élèves, de leur culture éducative familiale et de la qualité de l'enseignement reçu à l'école. La culture éducative familiale avait aussi des effets directs importants et positifs sur la qualité de l'enseignement et la participation des élèves. Les pratiques liées aux années de transition n'ont eu essentiellement aucun effet sur le degré de participation et d'engagement à l'école des élèves, leur perception de leur culture éducative familiale ou leur perception de la qualité de l'enseignement reçu à l'école. La perception, par les élèves, de la qualité de l'enseignement reçu était fortement influencée par les conditions à l'école.

8.4.4.5 Les aspects les plus puissants du leadership scolaire ont favorisé l'engagement à l'égard des objectifs du groupe, tel qu'indiqué précédemment, et assuré un soutien individualisé. Les objectifs, la culture, les politiques et les ressources de l'école ont été les conditions scolaires les plus directement influencées par le leadership scolaire. Les initiatives de la communauté et du district (dans cet ordre) ont exercé une influence importante sur la nature du leadership scolaire.

9.0
Étude de cas qualitative

9.1 Cadre général

9.1.1 Les comptes rendus sur le sort des projets pilotes et des politiques qui leur donnent naissance doivent être situés dans le contexte des relations entre les politiques et les pratiques, et dans le contexte plus général du changement dans les milieux de l'éducation. À cette fin, nous avons utilisé dans notre étude deux approches : l'approche de *l'intégration des politiques aux pratiques* et l'approche de *l'intégration des pratiques aux politiques*.

9.1.2 Les études sur la mise en oeuvre des politiques ont souvent tendance à présumer de l'importance particulière des politiques, et à considérer les pratiques selon qu'elles dérangent les politiques ou que les politiques les dérangent. Mais dans notre étude, nous considérons que la transition *des politiques aux pratiques* n'est pas seulement linéaire, mais qu'elle est aussi interrompue, et que divers obstacles empêchent sa mise en oeuvre. Nous appelons cette approche une approche *d'intégration des politiques aux pratiques*, ce qui constitue l'une des deux façons que nous avons utilisées pour comprendre la politique liée aux années de transition. Dans ce contexte, nous commençons par définir les composantes des années de transition, avant de voir comment elles sont interprétées et mises en oeuvre dans différents contextes.

9.1.3 Notre deuxième approche vise à comprendre les pratiques existantes du personnel enseignant (ainsi que des élèves) et les façons dont elles sont façonnées culturellement, structurellement et historiquement par les exigences du marché du travail, par l'expérience des participants, par les carrières et les objectifs qui ont de l'importance pour eux, ainsi que par les cultures et les milieux auxquels ils appartiennent. Nous appelons cette approche une approche *d'intégration des pratiques aux politiques*. Dans le contexte plus général des engagements et des préoccupations intimes du personnel enseignant et des élèves, les nouvelles politiques et les exigences qui en découlent peuvent ne sembler que des parasites sur des horizons professionnels qui sont restés fondamentalement inchangés pendant des années, voire des décennies (Figure 2).

9.1.4 Pour garantir efficacement le changement, il importe alors non pas d'appuyer la mise en oeuvre des politiques particulières (la réforme), mais de transformer les conditions, les engagements, les préoccupations professionnelles et les cultures du milieu de travail en vue de créer un cadre plus réceptif aux changements politiques précis (restructuration) (voir Figure 3). La différence réside dans le choix suivant : fournir des stratégies précises pour la mise en oeuvre des politiques comme la

formation en cours d'emploi ou l'apprentissage coopératif, ou fournir du matériel pour les fiches de comptes rendus, et assurer des stratégies plus générales pour transformer le milieu de travail en un contexte propice au changement, comme des échanges entre le personnel enseignant du palier, la réduction du nombre de contacts élèves-enseignant, etc.

9.1.5 Métaphoriquement, la différence entre les deux perspectives sur les rapports entre les politiques et les pratiques est une différence d'envergure et ressemble à la différence entre un torrent sur une dune (intégration des politiques aux pratiques) et une averse passagère sur un bloc de granit (intégration des pratiques aux politiques). Les deux perspectives décrivent des aspects importants des rapports entre les politiques et les pratiques, et les deux sont représentées dans l'étude de cas.

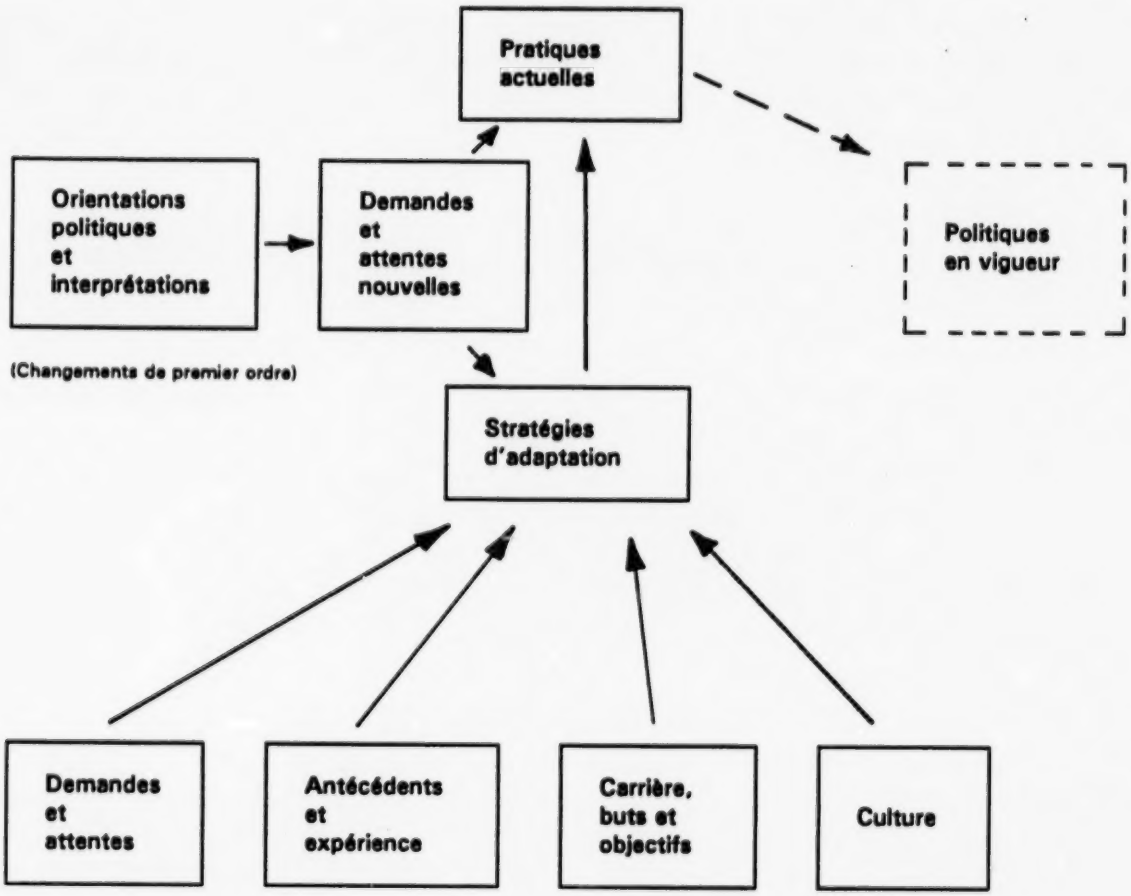
9.2 Plan de recherche et méthodes

9.2.1 Pour l'étude de cas, nous avons retenu six écoles ayant participé aux projets pilotes liés aux années de transition. C'était là un échantillon suffisamment important pour permettre les contrastes et les comparaisons entre différents contextes, tout en étant suffisamment restreint pour pouvoir être géré en fonction de l'ampleur des études dans chaque cas.

9.2.2 Les six écoles retenues sont réparties dans diverses régions géographiques de l'Ontario et représentent des contextes urbains, ruraux et métropolitains, des écoles accueillant une clientèle diversifiée d'élèves de groupes ethniques différents, y compris des écoles ayant un grand nombre d'élèves représentant les milieux autochtones, des écoles différentes selon l'âge et la taille, et des écoles de langue anglaise et de langue française. Les écoles choisies varient entre celles qui s'intéressent à un très petit nombre des six composantes des années de transition initialement indiquées et celles qui répondent simultanément à toutes les composantes. L'échantillon couvre toutes les composantes des années de transition.

Figure 2

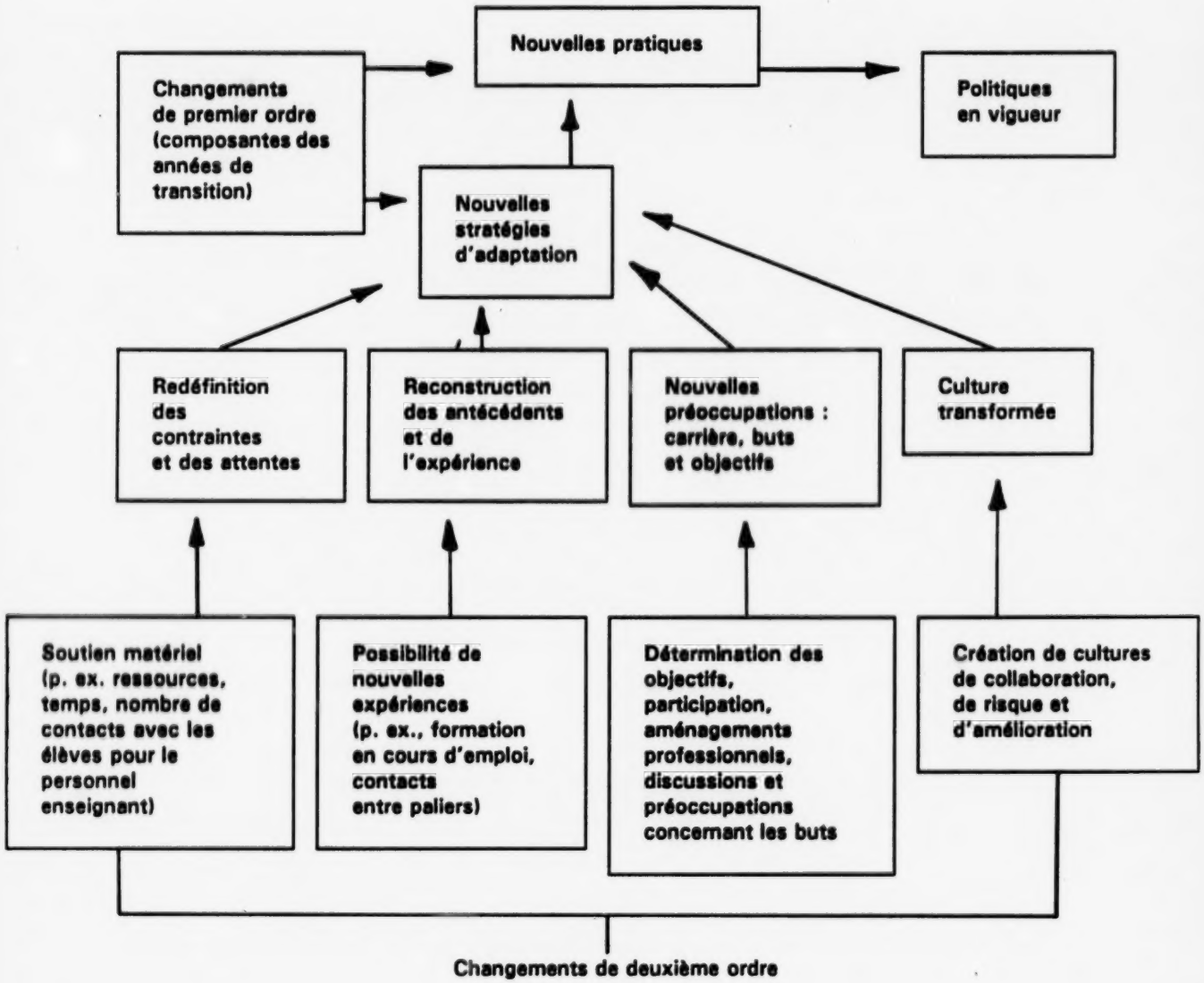
Cadre conceptuel de l'étude de cas
(Incidences des changements de premier ordre sur les politiques en vigueur)



Ce cadre théorique sur les incidences des seuls changements de premier ordre illustre comment les politiques en vigueur sont façonnées et diluées en raison de l'absorption du changement par les pratiques courantes et ses puissants facteurs institutionnalisés de détermination que sont les contraintes, les antécédents, la carrière et la culture.

Figure 3

Cadre conceptuel de l'étude de cas
(Incidences des changements de deuxième ordre sur les politiques en vigueur


Nouvelles pratiques
Changements de premier ordre (composantes des années de transition)
Politiques en vigueur
Nouvelles stratégies d'adaptation
Redéfinition des contraintes et des attentes
Reconstruction des antécédents et de l'expérience
Nouvelles préoccupations : carrière, buts et objectifs
Culture transformée
Soutien matériel (p. ex. ressources, temps, nombre de contacts avec les élèves pour le personnel enseignant)
Possibilité de nouvelles expériences (p. ex., formation en cours d'emploi, contacts entre paliers)
Détermination des objectifs, participation, aménagements professionnels, discussions et préoccupations concernant les buts
Création de cultures de collaboration, de risque et d'amélioration
Changements de deuxième ordre

Ce cadre théorique sur les incidences des seuls changements de deuxième ordre illustre comment de nouvelles pratiques peuvent être créées en agissant sur les facteurs importants qui déterminent les stratégies d'adaptation du personnel enseignant, c.-à-d. les contraintes, l'expérience, la carrière et la culture.

9.2.3 Les détails de la collecte des données ont varié d'un cas à l'autre pour répondre au caractère unique de chaque cas, mais on retrouve un grand nombre d'aspects du plan de recherche qui sont communs à tous les cas :

- Dans tous les cas, la période la plus intense de collecte des données a été la période de février-mars 1992, et des données d'appui ont été recueillies à d'autres moments.

- Tous les cas ont été étudiés par des équipes de recherche d'au moins deux personnes, pour favoriser une plus grande compréhension et servir de base à des contrôles de validité entre les chercheurs.

- Tous les cas sont essentiellement des instantanés photographiques détaillés de projets pilotes en action, à un moment de leur développement, plutôt que des études plus imprécises ayant un caractère plus longitudinal.

- Tous les cas ont comporté des entrevues semi-structurées avec les directions d'écoles sur la nature et le progrès des projets pilotes et, de façon plus générale, sur leurs propres perspectives, leur expérience et leur carrière (de façon à tenir compte des dimensions de l'étude concernant l'intégration *des politiques aux pratiques* et l'intégration *des pratiques aux politiques*.

- Tous les cas ont comporté des entrevues semi-structurées individuelles avec environ 8 à 12 membres du personnel enseignant sur la nature et le progrès des projets pilotes, sur leurs propres perspectives, leur expérience et leur carrière, ainsi que sur la journée qu'ils venaient de passer. Ces entrevues individuelles ont été complétées par des entrevues de groupe avec les mêmes personnes en vue de contre-vérifier les comptes rendus et d'approfondir les questions découlant des entrevues individuelles.

- Tous les cas ont aussi comporté des entrevues semi-structurées individuelles avec des élèves de 9e année et des rencontres de groupe avec ces élèves.

- Les deux cas en langue française ont comporté des entrevues semi-structurées avec des groupes de parents.

- Tous les cas ont comporté des observations intensives portant sur une journée complète de classe pour chaque élève et un grand nombre de membres du personnel enseignant qui ont passé des entrevues.

- Tous les cas ont comporté la collecte et l'analyse des documents pertinents sur l'école en général, et sur le projet pilote en particulier.

9.2.4 Toutes les entrevues ont été enregistrées et entièrement transcrites. Les notes prises sur le terrain ont été transformées le plus tôt possible après avoir été prises pour pouvoir être lues et utilisées. À partir de ces transcriptions et de ces notes, des versions provisoires ont été élaborées par chacune des équipes de recherche. Elles ont ensuite été partagées avec le groupe d'étude qualitative, et ont servi de base à l'élaboration de thèmes à approfondir.

9.3 Observations

9.3.1 *Les initiatives liées aux années de transition impliquent beaucoup plus que le décloisonnement*

La plupart des participants aux études de cas reconnaissent que les initiatives liées aux années de transition ne concernent pas seulement le décloisonnement, mais vont beaucoup plus loin : elles comportent des changements fondamentaux dans la façon dont les membres du personnel enseignant travaillent avec leurs élèves, leurs collègues et les gens de leur communauté. À vrai dire, la reconstruction de ces relations, et des principes de communication et de pouvoir qu'elles ont fini par exprimer, se trouve au coeur même de la restructuration. Le décloisonnement fait partie de ce problème complexe, mais il n'en constitue qu'une partie. Son importance relative dans le cadre des nombreuses initiatives liées aux années de transition ne devrait donc pas être exagérée ou faire l'objet d'un traitement exceptionnel au plan des politiques ou des pratiques.

9.3.2 *Les initiatives liées aux années de transition mettent le personnel enseignant à contribution dans différents lieux d'apprentissage*

L'envergure des changements visés par les initiatives liées aux années de transition peut être exprimée dans quatre contextes : en classe, dans les couloirs de l'école, dans les locaux réservés au personnel et dans la communauté. Chaque membre du personnel enseignant peut concentrer son attention sur l'un ou l'autre de ces lieux d'apprentissage, et se trouver à un point très différent d'apprentissage et d'évolution. Il pourrait fort bien en découler un lieu d'apprentissage différent pour chacun.

9.3.3 *Les principaux changements survenus dans les écoles qui ont participé aux études de cas se sont fait sentir dans les couloirs et les locaux réservés au personnel enseignant, plutôt que dans les salles de classe et dans la communauté*

Sur les six études de cas, trois seulement comprennent des écoles engagées activement dans des changements se déroulant dans trois contextes ou dans les quatre contextes. Dans deux autres études, les écoles sont prêtes ou se préparent à appliquer un plus grand nombre de composantes des initiatives liées aux années de transition. Dans la dernière étude de cas, l'accent est mis principalement

sur les changements concernant un seul des quatre contextes décrits ci-dessus. Toutes les écoles font des progrès dans l'aide qu'elles accordent aux élèves pour se préparer et s'adapter à la transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire (dans les couloirs) et pour mobiliser le personnel enseignant pour prendre les décisions concernant le contenu, le rythme et la forme des changements (dans les locaux réservés au personnel). Les observations sur le changement dans les salles de classe et dans la communauté, malgré une certaine évolution, sont au mieux inégales. Certaines écoles en sont aux étapes préliminaires du changement dans les pratiques en classe et les relations avec la communauté, et d'autres écoles ne s'occupent pas du tout de ces domaines.

9.3.4 *Les membres du personnel enseignant s'adaptent mieux aux changements imprécis ou incertains qui menacent leur identité et leur sens du succès lorsqu'ils y réagissent collectivement et de façon concrète*

Les membres du personnel enseignant qui participent aux projets pilotes se trouvent en plein coeur d'une transition professionnelle. Ils cherchent à modifier leurs perspectives et leurs pratiques professionnelles. La réforme leur offre des possibilités de faire des expériences et d'innover. Elle menace aussi des positions qui leur sont familières et des stratégies qu'ils peuvent considérer comme ayant été utiles jusqu'ici dans leur carrière. Pour un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, la réforme présente la menace d'un manque d'efficacité, de pertinence et de cohérence. Dans le contexte d'une diversité culturelle et sociale accrue et d'approches plus globales de l'enseignement aux enfants en difficulté, la formule des niveaux de difficulté a donné à certains membres du personnel enseignant une stratégie organisationnelle pour reconnaître et contenir les diverses aptitudes dans une classe et déterminer les diverses avenues de formation qui mènent à des carrières particulières. Dans le contexte de la formule des niveaux de difficulté, les membres du personnel enseignant et les élèves savent clairement où ils s'en vont. Le décloisonnement leur enlève cette certitude. De la même façon, dans le cas de l'intégration des programmes d'études, après des années de formation et de socialisation dans une culture axée sur une matière et toutes ses prémisses, les enseignantes et les enseignants n'ont guère l'habitude d'élaborer des concepts et de dispenser leurs cours dans un cadre fusionné. Souvent, ils ne savent pas clairement ce que signifient le décloisonnement et l'intégration.

Une collaboration étroite avec des collègues au sein d'équipes interdisciplinaires et, dans un cas, regroupant deux paliers, élimine une partie des préoccupations et un grand nombre des incertitudes concernant l'intégration, et même le décloisonnement. Au sein des équipes, l'intégration concerne davantage la construction de relations professionnelles que la démolition des murs philosophiques et épistémologiques. À cet égard, l'avantage le plus important de l'intégration ne vient pas tellement de ce qu'elle mobilise du matériel, mais bien de ce qu'elle mobilise des personnes, qui acquièrent une compréhension commune des besoins des élèves et qui mettent au point des moyens d'y répondre. Mais l'attrait et le poids historique du «départementalisme» pour les matières sont si puissants que les

efforts d'intégration dans une année d'étude seront difficiles à maintenir dans une école s'ils ne sont pas protégés par des directives et des mesures de soutien faisant appel au pouvoir législatif.

9.3.5 *Sans une participation active à l'innovation, les élèves sont parmi les plus puissants défenseurs du passé. En privé, ils s'expriment vigoureusement sur les réalités de la réforme, mais ils gardent le silence en public.*

Un grand nombre d'élèves sont enchantés à l'idée de trouver à l'école secondaire un plus grand nombre de choix, des matières discrètes, un horaire rotatif, des cours homogènes et un nouveau groupe d'élèves dans chaque classe. Les cohortes, les cours hétérogènes et les matières intégrées ne sont pas ce qu'ils souhaitent ou ce qu'ils attendent à l'école secondaire. Ils désirent que l'école secondaire remplisse sa promesse historique de leur offrir un *rite de passage* sans équivoque. Qu'ils soient ou non conscients des changements imminents ou effectifs dans les pratiques en classe, la plupart des élèves sont des défenseurs du passé. Ils souhaitent préserver les différences traditionnelles entre l'école élémentaire et l'école secondaire et les modèles stables de pratiques en classe qui leur sont familiers. Lorsque l'école reste prévisible, les élèves peuvent s'adapter rapidement à ses habitudes et s'occuper des transitions sociales plus importantes dans leur vie. Ils s'opposent aux changements qui peuvent bouleverser leurs stratégies confirmées d'adaptation à l'école, et c'est là une perspective qui n'est guère différente de celle de certains membres du personnel enseignant. Le changement pose un problème pour les élèves, tout comme il en pose pour leurs enseignantes et leurs enseignants.

9.3.6 *Le processus de réforme n'a guère de valeur si l'on n'en connaît pas le but*

Le but visé est au coeur même du changement et de la réforme en éducation. Nos études de cas montrent clairement que la responsabilité de l'acquisition d'un sens de la détermination ne relève pas et ne devrait peut-être pas relever exclusivement ou même principalement du gouvernement, mais qu'il est préférable qu'elle soit activement favorisée par le personnel enseignant et l'école. Plusieurs écoles dans notre échantillon avaient un sens de la détermination clairement défini et partagé collectivement, qui comprenait l'engagement à l'égard des principes d'un leadership de service, la consolidation de l'identité franco-ontarienne, la révision de l'école et de son importance dans la communauté et la constitution d'une nouvelle école très différente de l'école habituelle dans ses principes d'enseignement et d'apprentissage. Dans l'ensemble, ces écoles étaient les mieux préparées pour appliquer en classe les initiatives liées aux années de transition. La mise en place d'un mandat clair et d'un sens de la détermination qui s'applique à tous les élèves de l'école (et non pas seulement à ceux qui ont les meilleurs résultats scolaires) est une condition nécessaire pour la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition et doit être faite avant et pendant le processus même de mise en oeuvre.

9.3.7 *La réforme doit faire appel à la collaboration du personnel enseignant qui doit lui-même participer au changement continu*

Le paradoxe de la restructuration et de la réforme de l'école, c'est que si les membres du personnel enseignant sont la clé du changement en éducation, il arrive aussi qu'ils sont souvent le verrou qui garde hermétiquement fermées les fenêtres des possibilités d'éducation. Parce qu'ils connaissent bien leurs élèves et le contexte dans lequel ils travaillent, les membres du personnel enseignant sont indispensables au processus du changement et doivent absolument participer activement à l'élaboration des politiques, surtout à l'échelon local. Cette participation aidera aussi à transformer la résistance du personnel enseignant et son ressentiment à l'égard du changement, qui vient beaucoup moins du changement lui-même que du fait que le changement est imprécis et imposé sans que le personnel enseignant soit invité à participer à son élaboration. Favoriser une plus grande participation des membres du personnel enseignant, cela peut vouloir dire beaucoup plus que faire appel à quelques représentants qui contribuent à des décisions qui sont ensuite imposées à leurs collègues. Cela veut dire également inventer des modèles d'élaboration de décisions à l'échelon de l'école ou de la communauté, qui fassent appel à un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants de façon à leur permettre d'exercer une influence sur leur lieu de travail.

9.3.8 *Les partenariats qui sont à la base de la réforme doivent viser non seulement le personnel enseignant, mais aussi les élèves et les parents*

Jusqu'ici, la plupart des élèves semblent être simplement les bénéficiaires du changement, ne jouant qu'un rôle restreint ou nul dans la réforme. Si les élèves s'intéressaient activement à mieux connaître le processus du changement et à y participer, ils pourraient exercer une influence sur leurs interactions en classe. En négociant des relations de travail différentes avec les élèves, les membres du personnel enseignant pourraient simultanément donner l'exemple et favoriser d'autres réformes. Nous avons constaté que le personnel enseignant semble plus disposé à *renseigner* les élèves sur l'innovation, plutôt qu'à les *faire participer* aux décisions sur les formes que l'innovation devrait prendre ou la façon dont elle pourrait être modifiée.

Le personnel enseignant doit aussi créer une base plus solide et plus interdépendante de responsabilité à l'égard des parents et du public. En plus de resserrer leurs liens au sein du milieu éducatif (responsabilité professionnelle), les membres du personnel enseignant doivent établir des rapports de collaboration avec les élèves et les parents (responsabilité morale). De grands pas doivent encore être accomplis pour favoriser la participation des parents. Lorsque les écoles *avaient* établi des rapports étroits avec les parents et mis sur pied des formes valables de comptes rendus sur le progrès de leurs enfants, les parents connaissaient bien les initiatives liées aux années de transition et leur accordaient leur appui.

9.3.9 ***La réforme exige non seulement une volonté ferme de collaboration, mais aussi la mise en place, sur les lieux de travail, de conditions qui rendent cette collaboration valable et possible***

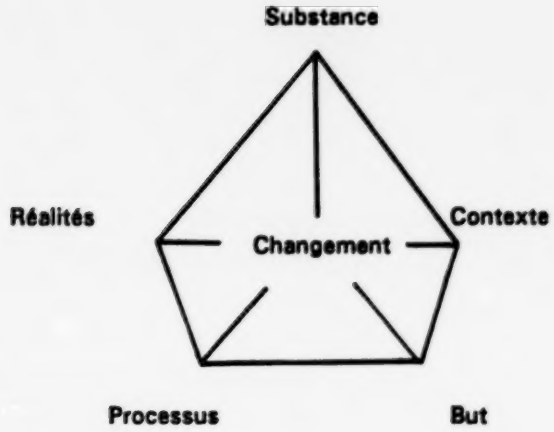
En ce sens, la réforme passe par de nouveaux modèles d'engagement et de communication, et de nouveaux rapports de pouvoir entre les personnes les plus étroitement touchées et intéressées par les études au cours des années de transition. Elle vise à créer de nouvelles conditions et des règles de base pour les membres du personnel enseignant qui, en collaboration plus étroite avec les parents, les élèves et leurs propres collègues, apporteront constamment les améliorations nécessaires à l'éducation. Certaines de nos études de cas fournissent des exemples constructifs de cette réforme en cours de réalisation. Par exemple, lorsqu'ils avaient le temps et la possibilité de travailler dans le cadre du décloisonnement, d'appliquer cette nouvelle formule, d'en discuter et de la modifier, les membres du personnel enseignant ont acquis une plus grande compréhension de ses complexités et de ses possibilités. Seules des conditions plus appropriées sur les lieux de travail permettront au personnel enseignant d'acquérir une meilleure compréhension mutuelle de l'enseignement et d'améliorer les pratiques de l'enseignement par la collaboration.

10.0
Conclusion

10.1 Dans notre analyse des projets pilotes, nous avons mis l'accent sur une étude du changement. Nos observations contribuent plus au débat sur l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques au cours des années de transition qu'à l'évaluation des composantes particulières comme l'intégration du programme d'études ou le décloisonnement.

10.2 Nos conclusions sont ensuite axées sur des observations générales concernant cinq dimensions importantes du changement. Pour une analyse approfondie des résultats, on pourra consulter les sections 8 et 9 du présent volume et les volumes 2 et 3. Les cinq dimensions du changement éducatif fournissent un modèle permettant de comprendre la nature de la réforme et de la restructuration grâce aux initiatives liées aux années de transition (Figure 4).

Figure 4 : Dimensions du changement



Le *contexte du changement* (décrit aux sections 1, 2 et 3) renvoie aux forces sociales et historiques qui favorisent le changement en éducation. Nous le situons dans le contexte actuel de la souplesse économique et professionnelle, de la complexité technologique, de la diversité culturelle, de l'incertitude scientifique et de la fluidité organisationnelle de la société postindustrielle; dans les stratégies diversifiées et compétitives utilisées pour réformer les écoles, ainsi que dans les flux et reflux historiques du débat et des pratiques politiques en Ontario. Ces forces rendent les structures scolaires actuelles de plus en plus inappropriées à notre époque et influent sur la forme et l'orientation des initiatives liées aux années de transition.

Les *réalités du changement* renvoient à l'évolution effective, multiple et complexe des comportements et des perspectives des gens. Elles diffèrent entre le personnel administratif, le personnel enseignant, les élèves et les parents, ainsi qu'au sein de ces groupes, selon la façon dont ces groupes font l'expérience du changement et se situent par rapport au changement qui les touche. Ces réalités sont la source de nos observations et de nos conclusions sur *la substance du changement, le but du changement* et *le processus du changement*.

10.3 Substance du changement

10.3.1 Les six composantes des initiatives liées aux années de transition (formation en cours d'emploi du personnel enseignant, évaluation du rendement des élèves, relations entre l'école et la communauté, services de soutien aux élèves, organisation de l'école et de la classe, intégration du programme d'études et programme de base) nécessitent des changements complexes et radicaux aux pratiques utilisées dans les salles de classe et d'école. Elles font appel à de nouvelles pratiques pédagogiques (p. ex., approches communes et intégrées, méthodes adaptées aux élèves en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes différentes, techniques diverses d'évaluation), à des programmes plus importants d'orientation et de soutien pour les élèves (p. ex., initiation aux carrières, stratégies de liaison, mentorat), à des structures souples de collaboration pour le personnel enseignant (p. ex., cohortes multidisciplinaires, liaisons entre le palier élémentaire et le palier secondaire, enseignement entre paliers, partage du temps de planification) et à des relations plus étroites avec la communauté (p. ex., système de communication, conseil scolaire).

10.3.2 Sauf en ce qui concerne l'évaluation du rendement des élèves, la plupart des écoles pilotes qui ont participé à l'étude ont mis l'accent sur le changement en dehors de la classe -- formation en cours d'emploi du personnel enseignant, relations entre l'école et la communauté, services de soutien aux élèves. Un grand nombre de ces écoles ont choisi d'apporter des changements et d'élaborer des stratégies qui étaient compatibles avec leurs activités existantes, qui jouissaient d'un soutien considérable de la part du personnel et des parents, qui pouvaient être appliqués et qui avaient une bonne chance de connaître rapidement un succès visible. Par exemple, un grand nombre d'écoles ont accru leurs efforts en vue d'améliorer la transition entre la 8e année et la 9e année (p. ex., séances d'information, visites à l'école secondaire, activités d'orientation). Mais le fait de rester en terrain connu a également voulu dire que la plupart des stratégies de changement étaient assez ordinaires (p. ex., ateliers après la classe et journées de perfectionnement professionnel pour la formation en cours d'emploi du personnel enseignant).

10.3.3 Dans un certain nombre d'écoles, les changements apportés en classe touchant, par exemple, l'organisation (p. ex., le décloisonnement), le programme de base et le programme d'études intégré, étaient aux premières étapes de l'expérimentation ou faisaient encore l'objet de débats. Les mini-écoles, les sous-écoles et les systèmes de cohortes pour la 9e année présentent des possibilités réelles pour la communauté et semblent parvenir à lutter contre le caractère impersonnel et la fragmentation que les écoles secondaires risquent autrement de créer pour leurs élèves. Simultanément, un grand nombre d'élèves considèrent que ces formules les condamnent à répéter une expérience semblable à celle de la 8e année, leur enlèvent la possibilité d'un plus grand nombre de choix et de contacts, et leur

le *rite de passage* qu'ils attendaient de l'école secondaire. Selon les données que nous avons recueillies, les efforts de restructuration en 9e année n'ont pas encore trouvé l'équilibre approprié entre le *caractère commun* et la *monotonie*. Ici, la difficulté est de présenter en 9e année une expérience qui soit suffisamment commune, adaptée et englobante pour contrer les problèmes habituels de la fragmentation et du caractère impersonnel de l'école secondaire, tout en intégrant assez d'éléments de choix et de diversité et des changements suffisants au programme et à l'enseignement pour communiquer aux élèves un vif sentiment de progression par rapport à la 8e année.

10.3.4 La profonde influence de la famille sur la participation de l'élève et son identification à l'école suggère que les parents devraient assumer un rôle plus important dans l'éducation de leurs enfants. Lorsque la situation familiale le justifie et que les parents ou les tuteurs l'acceptent, les écoles devraient consacrer une proportion beaucoup plus grande de leurs efforts pour aider les familles à assurer la culture éducative familiale la plus productive possible. Les parents et les autres membres de la communauté devraient aussi être activement incités à assumer, au niveau de l'école, des rôles décisionnels et de gestion à l'échelon de l'école beaucoup plus souvent qu'ils ne semblent le faire à l'heure actuelle.

10.3.5 Dans l'ensemble, les conclusions des deux études de cas en langue française étaient semblables à celles des études de cas en langue anglaise, sauf en ce qui concerne les parents et la vision de l'avenir. Dans le premier cas, les parents n'avaient pas participé à la décision de mettre en oeuvre le projet et s'y étaient opposés vigoureusement au début dans la presse locale. Ils avaient l'impression que le projet leur était imposé par le système scolaire. Dans le deuxième cas, qui a été différent des autres projets pilotes, les parents ont participé au processus décisionnel dès le début et ont appuyé le projet jusqu'à la fin. Ce deuxième cas était également particulier dans notre étude en ce sens qu'il a été conçu pour s'intégrer à une vision plus large qui jouissait du soutien général du milieu francophone.

10.4 But du changement

10.4.1 Les buts principaux visés par les initiatives liées aux années de transition exigent des clarifications de la part des décisionnaires et des négociations ultérieures à l'échelon de l'école. Une plus grande attention doit être consacrée à la clarification des buts principaux visés par et pour les élèves par suite des initiatives liées aux années de transition. La contribution des composantes individuelles et collectives des années de transition est particulièrement importante pour le changement prévu. Invités à préciser les buts premiers de leurs initiatives, certains membres du personnel enseignant ne les connaissaient pas ou n'en avaient pas une idée claire. Pour certains, il était

relativement peu probable que leurs efforts puissent, par exemple, réduire les problèmes disciplinaires et les cas de suspension, clarifier chez les élèves leurs aspirations éducatives futures et leurs objectifs personnels, réduire le nombre de décrocheurs, ou assurer le succès scolaire d'une proportion plus importante d'élèves par rapport à la situation antérieure. (Il faut le reconnaître, les préoccupations concernant ces buts ont été parmi les principaux facteurs d'incitation qui ont été à l'origine des initiatives liées aux années de transition.) Au contraire, les membres du personnel enseignant croyaient que leurs efforts étaient plus susceptibles de favoriser, chez les élèves, des attitudes plus positives à l'égard de l'école, une meilleure image de soi et une plus grande collaboration entre les élèves au cours de leur travail scolaire. Si ces objectifs sont louables et représentent peut-être des étapes initiales en vue d'atteindre d'autres objectifs, ils ne figuraient certainement pas parmi les préoccupations fondamentales qui ont été à l'origine de la volonté politique et des ressources additionnelles consacrées aux initiatives liées aux années de transition. Une clarification des buts de la part des décisionnaires fournira alors aux membres du personnel enseignant un point de référence leur permettant de comparer et d'évaluer leurs activités.

10.4.2 C'est dans les écoles où le personnel enseignant avait clairement le sens de la détermination que les progrès dans la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition ont été les plus importants. Dans certains cas, ce sens de la détermination précédait les projets pilotes; dans d'autres cas, il a évolué en même temps que les buts des diverses composantes. La responsabilité de l'élaboration et de la révision des buts doit être assumée par le personnel enseignant lui-même (et par d'autres) dans le cadre d'activités visant à soutenir l'engagement, et l'on ne devrait pas s'attendre à ce que seuls les buts soient énoncés de façon explicite et sans ambiguïté dans les documents et les politiques du gouvernement.

10.4.3 Les études de cas révèlent une grande diversité concernant les buts. Le personnel administratif et le personnel enseignant, dans plusieurs cas, ont défini leurs buts en fonction de la mise en oeuvre des composantes particulières des années de transition. En l'occurrence, les participants locaux n'avaient pas acquis une compréhension globale de l'initiative de restructuration des années de transition au moment de l'étude. Ils considéraient qu'ils mettaient en oeuvre les projets pilotes du ministère sans avoir clairement défini les objectifs à long terme. Mais par contraste, le cas de l'École secondaire du Sud-Ouest illustre un sens plus profond de détermination et une vision plus générale. Ce projet pilote n'a pas été conçu et mis en oeuvre comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen de parvenir à une vision plus large. Le projet visait beaucoup plus que la simple transition des élèves entre l'école élémentaire et l'école secondaire. Il a contribué à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'une vision de l'identité franco-ontarienne dépassant le contexte scolaire. Le sens de la détermination a été compris et partagé par tous les participants au projet, depuis les membres du

personnel enseignant jusqu'aux parents. Ce consensus entre les groupes a contribué à faciliter la mise en oeuvre des initiatives liées aux années de transition. Il est intéressant de souligner que le projet se poursuit, même sans ressources additionnelles de la part du gouvernement.

10.5 Processus du changement

10.5.1 La réforme, en dernière analyse, vise la reconstruction des rapports de communication et de pouvoir dans nos écoles en vue de favoriser constamment un meilleur apprentissage chez nos élèves. Des rapports plus étroits de collaboration entre les membres du personnel enseignant ont été établis dans les écoles participant aux études de cas des projets pilotes et ont eu des incidences positives sur la mise en oeuvre des composantes liées aux années de transition. La participation des parents à l'élaboration des politiques et du changement a eu également des effets positifs, mais elle a été moins courante. La participation des élèves aux innovations a été la pratique la plus rare de toutes, mais dans le seul cas où nous l'avons observée, elle a eu des conséquences très positives sur l'engagement des élèves et l'apprentissage du personnel enseignant. Les écoles qui ont participé aux projets pilotes ont semblé prendre des mesures prometteuses vers l'établissement de relations de collaboration plus étroites au sein du personnel enseignant. La participation des parents et des élèves au processus de l'élaboration et du changement reste cependant relativement rare, mais présente une valeur considérable.

10.5.2 Certaines écoles ont eu recours à une stratégie visant des changements importants mais peu nombreux, et d'autres écoles ont eu recours à une stratégie de changement visant une réflexion d'envergure et des mesures modestes (Fullan, 1991). Quelques écoles qui avaient amorcé un grand nombre de projets avant d'être prêtes ont connu l'épuisement et la désillusion, et quelques écoles qui avaient commencé avec de petits projets et les avaient poursuivis n'ont éprouvé aucune anxiété concernant les initiatives (et présentent peu de données témoignant d'un changement important). Il semble judicieux de commencer de façon modeste et de rester en territoire connu (p. ex., planification, séances additionnelles de formation en cours d'emploi), surtout si l'école n'a aucune tradition de réforme. Mais même au cours des premières étapes, les membres du personnel enseignant ne doivent pas oublier leur classe et le milieu s'ils souhaitent vraiment améliorer la vie de leurs élèves.

10.5.3 Pour un grand nombre de participants dans les écoles qui ont fait l'objet d'études de cas, les changements proposés en classe sont les plus importants, parfois même les plus controversés de tous. Les membres du personnel enseignant, en particulier, ont de nombreuses préoccupations. Si leurs points de vue vont de l'opposition la plus vive à l'acceptation enthousiaste du changement, la plupart reconnaissent la tâche immense à accomplir et la nécessité de disposer de temps et de ressources humaines et matérielles considérables. Tant que l'importance du soutien ne correspondra pas à l'ampleur du changement, un grand nombre de membres du personnel enseignant hésiteront à adopter, dans de nouveaux territoires, les initiatives élaborées dans les corridors et les locaux réservés au personnel enseignant.

Dans certaines écoles, des ressources additionnelles ont été requises pour mobiliser le personnel et amorcer le processus du changement. D'autres écoles sont allées de l'avant en réorientant de façon créatrice les ressources disponibles. Un certain nombre d'écoles ont exprimé quelques préoccupations touchant les ressources, et se sont plutôt concentrées sur l'élaboration des conditions et des relations de travail permettant d'appuyer le processus du changement. De toute évidence, dans les écoles où les membres du personnel enseignant participaient habituellement à l'amélioration des pratiques, la disponibilité des ressources additionnelles constituait un facteur important, mais non déterminant, dans leurs efforts pour susciter des changements importants grâce aux initiatives liées aux années de transition.

10.5.4 Les formes de leadership scolaire souvent appelées «transformationnelles», «éducatives» ou «facilitatives» ont été une source puissante de changement productif dans les écoles pilotes. Parmi les pratiques les plus importantes associées à ces formes de leadership, soulignons le travail en collaboration avec le personnel et d'autres personnes pour élaborer et améliorer constamment une vision de l'école et clarifier les buts et les priorités de l'action en vue de se conformer à cette vision. Comme c'est le cas pour la plupart des autres travaux de recherche récents sur la réforme scolaire, le fait d'apporter un soutien personnel et professionnel à chacun des membres du personnel a aussi été très utile; cela s'est traduit par un soutien psychologique (p. ex., respect, prévenance, sensibilité aux besoins du personnel enseignant) et un soutien plus tangible sous forme de temps de planification, de ressources pédagogiques, etc.

10.5.5 Les formes transformationnelles de leadership ont été le plus souvent assurées par les personnes qui assument officiellement des rôles de leadership à l'école -- p. ex., les directrices et directeurs d'écoles et les chefs de section. Mais dans bien des cas, ce leadership a été assuré spontanément par le personnel enseignant. Si la réforme de l'école dépend de façon importante de la redistribution des pouvoirs et des responsabilités, il sera essentiel, dans un grand nombre d'écoles, de répartir le leadership de façon plus générale entre les membres de la communauté scolaire. Cela obligera également les personnes qui assument officiellement des postes de leadership à reconsidérer leur rôle.

10.6 Des changements prometteurs, et des promesses en évolution

Nous terminons avec un sentiment de satisfaction pour le succès déjà obtenu, mais avec une conscience très vive du défi redoutable à surmonter pour élargir ce succès à un plus grand nombre de classes dans les écoles ayant participé aux projets pilotes, et à un plus grand nombre d'écoles. À mesure que les stratégies seront davantage axées sur la participation (participation accrue des élèves, des parents et de la communauté dans un plus grand nombre d'écoles élémentaires et secondaires), sur une plus grande concentration (composantes novatrices) et sur une collaboration plus étroite (structures favorisant une plus grande participation au processus décisionnel), les initiatives liées aux années de transition deviendront des réalisations éloquentes. À mesure que nous multiplierons ces changements prometteurs, nous découvrirons comment les promesses auront évolué dans les prochaines initiatives politiques.

Bibliographie

Boyd, W. & Crowson, R. (1981). The changing conception and practice of public school administration. In Berliner, D. (Ed.), *Review of Educational Research*, **9**, 311-373.

Burke, M. (1992, Spring). Canada's immigrant children. *Canadian Social Trends*, (24).

Croll, P. (1980). Classroom observation in primary schools. In Simon, B. & Willocks, J. (Eds.). *Progress and performance in the primary school.* London: Routledge & Kegan Paul.

Douglas, J. (1970). *The social meanings of suicide.* Princeton, N.J.: Princeton Press.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, **37**(1), 15-23.

Fullan, M. & Miles, M. (1992, June). Getting educational reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan.*

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change.* Toronto: OISE Press; New York: Teachers College Press.

Goodson, I. (1990). *School subjects and curriculum change.* New York and Philadelphia: Falmer Press.

Green, D. et al. (1981). *Rapport de l'Enquête sur l'éducation au palier secondaire.* Toronto: Ministère de l'Éducation.

Greene, J., Caracelli, V. & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **11** (3), 255-274.

Hargreaves, A. & Earl, L. (1990). *Droits de passage - Analyse de travaux de recherche choisis sur l'enseignement des années de transition.* Toronto: Ministère de l'Éducation.

Hargreaves, A. & Reynolds, D. (1989). *Educational policies: Controversies and critiques.* New York: Falmer Press.

Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform.* Toronto: OISE Press.

Jaeger, K. (1988). *Complementary methods in educational research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Jick, T. (1983). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. In Van Maanen, J. (Ed.), *Qualitative Methodology.* Beverly Hills, CA: Sage.

Karp, E. (1988). *Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Un rapport à l'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario.* Toronto: Imprimeur de la Reine.

King, A., Warren, W., Michalski, M. & Peart, M. (1988). *Améliorer la persévérance scolaire dans les écoles secondaires de l'Ontario.* Toronto: Ministère de l'Éducation.

Lawton, S., Leithwood, K., Batcher, E., Donaldson, E. & Stewart, R. (1988). *Persévérance scolaire et transition dans les écoles secondaires de l'Ontario.* Toronto: Ministère de l'Éducation.

Leithwood, K., Hargreaves, A. & Gérin-Lajoie, D. (1993). Volume Four: Exemplary practices in the transition years: A review of research and theory. In Hargreaves, A., Leithwood, K. et al. *Years of Transition: Times for Change.* Toronto: Ontario Ministry of Education.

Levi, M. & Ziegler, S. (1990). *Jeter des ponts : Orientation et formation au choix d'une carrière pendant les années de transition.* Toronto: Ministère de l'Éducation.

Lezotte, L. (1989). School improvement based on the effective schools research. In Gartner, A. & Lipsky, D. (eds.). Beyond separate education: Quality education for all. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Lieberman, A., Darling-Hammond, L. & Zuckerman, D. (1991). *Early lessons in restructuring schools.* New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching.

Lowe, G. (1990, Winter). Computer Literacy. *Canadian Social Trends,* (19).

MacKay, R. & Myles, R. (1989). *Native student dropouts in Ontario schools.* Toronto: Ontario Ministry of Education.

Ministère de l'Éducation. (1984). *Les écoles de l'Ontario au cycles intermédiaire et supérieur (EOCIS).* Toronto: Ministère de l'Éducation

Ministère de l'Éducation. (1984). *L'enseignement au secondaire sous le signe du renouveau : Réponse au rapport de l'Enquête sur l'éducation au palais secondaire (1980-1981).* Toronto: Ministère de l'Éducation et Ministère des Collège et Universités.

Ministère de l'Éducation. (1990). *Les années de transition. Guide de réflexion et de réponse.* Toronto: Ministère de Éducation.

Ministère de l'Éducation. (1991). *Les années de transition : projets pilotes 1990-1991. Rapports de la première année.* Toronto: Ministère de l'Éducation.

Morey N. & Luthans, F. (1984). An emic perspective and ethnoscience methods for organizational research. Academy of Management Review, 9 (1), 27-36.

Murphy, R. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In Reynolds, D. & Cuttance, P. (eds.). *School effectiveness: Research, policy and practice.* London and New York: Cassells.

Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal,* 83(4), 427-452.

Reich, R. (1992). *The Work of Nations.* New York: Random House.

Reynolds, D. (1988). British school improvement research: The contribution of qualitative studies. *International Journal of Qualitative Studies in Education,* 1(2), 143-154.

Rosenholtz, S. (1989) *Teachers' workplace.* New York: Longmans.

Rutledge, D. (1991). *What was said.* Toronto: Ministry of Education.

Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schlechty, P. (1990). *Schools for the twenty-first century.* San Francisco: Jossey-Bass.

Secrétariat des programmes d'enseignement équipe du travail sur les années de transition. (1990). *Les années de transition : Guide de réflexion et de réponse.* Toronto: Ministère de l'Éducation.

Sirotnik, K. (1987). *The school as the center of change.* (Occasional Paper No. 5). Seattle, WA: Center for Educational Renewal.

Stamp, R. M. (1982). *The schools of Ontario: 1876 - 1976.* Toronto: University of Toronto Press for Ontario Historical Studies Series.

Stoll, L. (forthcoming). School effectiveness and school improvement: A meeting of two minds. *International Journal of Educational Research.*

Wehlage, G., Smith G. & Lipman, P. (1992). Restructuring urban schools: The new future experience. *American Educational Research Journal*, **29** (1), 51-93.

imprimé sur du papier recyclé